XR .E8564 V.17

506.972.91
H295

PRO SCIENTIA POPULIQUE SALUTE

LIBRARY OF
THE NEW YORK BOTANICAL GARDEN

By exchange
1913

Sept. 6th 1897 R.W. Gibson Inv.

REVISTA DE LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

# REVISTA

DE LA

# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

## VOLUMEN XVII, 1913

*DIRECTOR:*

Dr. EVELIO RODRIGUEZ LENDIAN.

*REDACTORES JEFES:*

Dr. ARISTIDES MESTRE. Dr. JUAN MIGUEL DIHIGO.

*COMITÉ DE REDACCION:*

Dres. GUILLERMO DOMINGUEZ ROLDAN, SERGIO CUEVAS ZEQUEIRA, CARLOS DE LA TORRE, CARLOS THEYE, ALFREDO M. AGUAYO, LUIS PADRO, ALEJANDRO RUIZ CADALSO, ANTONIO ESPINAL, FRANCISCO HENARES Y BUENAVENTURA RUEDA.

IMPRENTA "EL SIGLO XX"
DE AURELIO MIRANDA
TENIENTE REY 27
HABANA

XR
.E86564.
V.17

# INDICE

## DE LAS MATERIAS DEL DECIMO SEPTIMO VOLUMEN

---

## NUMERO 1, JULIO


| | | Páginas |
|---|---|---|
| La Gramática y la Alquimia..... | *Sr. Julio Cejador* ..... | 1 |
| Las Escuelas Nuevas. Exposición y crítica de los principios pedagógicos que le sirven de base (conclusión) .. | *Srta. Carmen O. Tagle* ..... | 9 |
| Condiciones para que las raíces de una ecuación numérica tengan todas parte real del mismo signo ..... | *Sr. José Isaac del Corral* ... | 22 |
| Lecciones de lengua griega sobre el texto de Homero (continúa)..... | *Srta. Laura Mestre* ..... | 44 |

Páginas

El problema de la disciplina en las escuelas primarias (continuará) ..... *Sr. Antolín García Alvarez* .. 48

## NUMERO 2, SEPTIEMBRE

El problema de la disciplina en las escuelas primarias (concluye) ..... *Sr. Antolín García Alvarez* .. 81

Lecciones de lengua griega sobre el texto de Homero (continúa) ..... *Srta. Laura Mestre* ..... 104

BIBLIOGRAFÍA ..... 147

I. La Patria Alemana; por Gonzalo de Quesada. Leipzig, 1913 .....

II. Gramática de la Lengua Griega; por los Profesores del Colegio de Verucla, Madrid, 1910 ..... *Dr. J. M. Dihigo* ..... 147

## NUMERO 3, NOVIEMBRE

Discurso inaugural del Curso Académico de 1913 a 1914 ..... *Dr. Ricardo Dolz* ..... 161

NECROLOGIA: Fernando de Saussure..... *Dr. Juan M. Dihigo* ..... 190

El entremés o el lugareño en la corte.... *Sr. Augusto Von Kotzebue* .. 194

La expulsión de los diputados cubanos del Parlamento Español en 1837 .... *Dr. Evelio Rodríguez Lendián* ..... 306

Psicología de la Sugestión .... ..... ... *Dr. Mateo I. Fiol* ..... 329

Páginas

BIBLIOGRAFÍA ..... 350

I. The Doctrine of evolution: its basis and its scope; by Henry E. Crampton
II. Life in the sea; by James Johnstone
III. Les transformations brusques des êtres vivants; par L. Blaringhem ... } *Dr. A. Mestre* ..... 350
IV. Les incertitudes de la Biologie; par M. Lecrerc du Sablon .....
V. La génèse des instincts. Étude expérimentale; par P. Hachet Souplet.

MISCELÁNEA ..... 352

La novena serie de conferencias ..... 352

Vol. XVII UNIVERSIDAD DE LA HABANA. Núm. 1.

# REVISTA

DE LA

# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

*DIRECTOR:*

Dr. EVELIO RODRIGUEZ LENDIAN.

*REDACTORES JEFES:*

Dr. ARISTIDES MESTRE. Dr. JUAN MIGUEL DIHIGO.

*COMITÉ DE REDACCION:*

Dres. GUILLERMO DOMINGUEZ ROLDAN, SERGIO CUEVAS ZEQUEIRA, CARLOS DE LA TORRE, CARLOS THEYE, ALFREDO M. AGUAYO, LUIS PADRO, ALEJANDRO RUIZ CADALSO, ANTONIO ESPINAL, FRANCISCO HENARES Y BUENAVENTURA RUEDA.

JULIO DE 1913.

## SUMARIO:

—La Gramática y la Alquimia ..... *Sr. Julio Cejador.*
—Las Escuelas Nuevas (conclusión) ..... *Dra. Carmen O. Tagle.*
—Condiciones para que las raíces de una ecuación numérica tengan todas parte real del mismo signo .... *Sr. José Isaac del Corral.*
—Lecciones de lengua griega sobre el texto de Homero (continuación) ..... *Srta. Laura Mestre.*
—El problema de la disciplina en las escuelas primarias. *Dr. Antolín García Alvarez.*

Imprenta "El Siglo XX"
de Aurelio Miranda
Teniente Rey 27
Habana

# ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS.

*Decano:* Dr. Evelio Rodríguez Lendián.
*Secretario:* Dr. Juan Miguel Dihigo.

## 1. ESCUELA DE LETRAS Y FILOSOFIA.

| | |
|---|---|
| Lengua y Literatura Latinas (3 cursos)..... | Profesor Dr. Adolfo Aragón. |
| Lengua y Literatura Griegas (3 cursos)..... | ,, Dr. Juan F. de Albear. |
| Lingüística (1 curso)..... | ,, Dr. Juan Miguel Dihigo. |
| Filología (1 curso)..... | |
| Historia de la Literatura Española (1 curso)... | ,, Dr. Guillermo Domínguez y Roldán. |
| Historia de las literaturas modernas extranjeras (2 cursos)..... | |
| Historia de América (1 curso)..... | ,, Dr. Evelio Rodríguez Lendián. |
| Historia moderna del resto del mundo (2 cursos) | |
| Psicología (1 curso)..... | ,, Dr. Sergio Cuevas Zequeira (Aux.) |
| Filosofía Moral (1 curso)..... | |
| Sociología (1 curso)..... | |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Sergio Cuevas Zequeira para el grupo de Historia y Ciencias Filosóficas; Dr. Ezequiel García Enseñat para el grupo de Literaturas y Dr. Sixto López Miranda para el grupo de estudios de Lenguas, los cuales dan conferencias sobre sus respectivas materias.

El Laboratorio de Fonética Experimental tiene por Director al Profesor titular de Lingüística.

## 2. ESCUELA DE CIENCIAS.

### [a] Sección de Ciencias Físico-Matemáticas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso. | Profesor Dr. Pablo Miguel (Aux.) |
| Análisis matemático (Cálculo diferencial é integral) 1 curso..... | |
| Geometría superior y analítica (1 curso)..... | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Geometría descriptiva (1 curso)..... | |
| Trigonometría (1 curso)..... | |
| Física Superior (1er. curso) ..... | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Física Superior (2º curso)..... | |
| Química general (1 curso)..... | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Biología (1 curso)..... | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso)..... | |
| Dibujo Lineal (1 curso)..... | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso)..... | |
| Cosmología (1 curso)..... | ,, Dr. Victorino Trelles. |
| Mecánica Racional (1 curso)..... | |
| Astronomía (1 curso)..... | |
| Geodesia (1 curso)..... | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso)..... | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Botánica general (1 curso)..... | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |

### [b] Sección de Ciencias Físico-Químicas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior)..... | Profesor Dr. Pablo Miguel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica)..... | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Trigonometría (plana y esférica)..... | |
| Física Superior (1er. curso) ..... | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Física Superior (2º curso)..... | |
| Química Inorgánica y Analítica (1 curso)..... | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Química Orgánica (1 curso) ..... | |
| Dibujo Lineal (1 curso)..... | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso)..... | |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso)..... | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Biología (1 curso)..... | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso)..... | |
| Botánica general (1 curso)..... | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |
| Cosmología (1 curso)..... | ,, Dr. Victorino Trelles. |

### (c) Sección de Ciencias Naturales.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso | Profesor Dr. Pablo Miguel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica)..... | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Trigonometría (plana y esférica)..... | |
| Química general (1 curso)..... | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Dibujo Lineal (1 curso)..... | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso)..... | |
| Física general (1 curso)..... | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso)..... | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Geología (1 curso)..... | |
| Botánica general (1 curso),..... | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |
| Fitografía y Herborización (1 curso)..... | |

Vol. XVII JULIO DE 1913 Núm 1.

# REVISTA
DE LA
# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

LIBRARY
NEW YORK
BOTANICAL
GARDEN.

## LA GRAMÁTICA Y LA ALQUIMIA [1]

POR JULIO CEJADOR

Con este título ha leído y publicado un Discurso en pro de la enseñanza directa del castellano D. Manuel G. Revilla en la junta de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria de México el 17 de Enero de 1913.

El autor me ha regalado un ejemplar y demandado mi opinión acerca de la doctrina que él tan valientemente sustenta, y como la tengo por sana y verdadera, no sólo se lo he dicho a él, sino que voy a tratarla aquí más en particular, porque la creo de mayor momento para las Repúblicas Americanas que para España.

Los americanos se hallan, digamos, en el período constituyente de sus nacionalidades, en el período de ensayos y tanteos. No carga sobre ellos la abrumadora tradición de siglos, que carga sobre los españoles y que tan dificultosa es de desechar por novedades más o menos probadas.

En España se enseña el castellano por medio de la gramática,

1 La Redacción de esta Revista agradece muy mucho al eminente lingüista español Sr. Julio Cejador y Frauca el trabajo que se ha servido remitirle para su publicación. La popularidad alcanzada por el Sr. Cejador en el mundo de las letras con sus interesantes trabajos, en los que ha sabido demostrar su extensa cultura, tanto en la esfera lingüística como en la literaria, hace innecesaria toda indicación sobre su persona.

porque según dicen es ésta "el arte de hablar y escribir correctamente". ¿Quién desarraigará de la enseñanza oficial de España este método y logrará que se enseñe el castellano, como las demás bellas artes se enseñan, no por un *Manual* de su tecnicismo, aprendido de memoria, sino por la práctica de leer los grandes autores y la de escribir o practicar el idioma, dejando la Gramática para más adelante, como filosofía o sistema, que es de la lengua, tan sólo al alcance de las personas ya avezadas a pensar, y enigma y logogrifo enrevesado para los muchachos que comienzan a instruirse? Pensar en ello es pensar en lo excusado. No hay medio de hacer mudar en un día el carril abierto y ahondado durante siglos; no están las cabezas de los maestros y profesores, hechas a un método, para cambiarlo por otro; ni es tan hacedero legislar tan radicalmente; ni la pedagogía en un pueblo puede volverse patas arriba, por mucho que se desgañite el más abonado de los pedagogos.

En América ya es otra cosa. Si cada día mudan de Presidente, de constitución, de política, ¿qué dificultad habrá en que dejen un librejo de gramática abstracta por un libro de autores escogidos? Los americanos están deseosos de abrazar cualquier mejora que se les presente, no tienen apego a rutinas seculares, hasta extremados son en todo linaje de novedad.

Pero ¿a qué se reduce la doctrina de que tratamos? Ya queda insinuado: a que, por más que se diga en la definición de la gramática, que es "el arte de hablar y escribir correctamente", la gramática no enseña lo uno ni lo otro. Venga, si no, el primero o el último de los escritores, que deba a la gramática el haber logrado escribir más o menos artísticamente. Ninguno de nuestros escritores clásicos estudió gramática castellana; a lo más estudiaron *gramática,* que significaba gramática y práctica del latín, los que latín sabían. No sé de los escritores modernos que haya uno, que deba nada á la gramática. Yo, el último de todos, confieso que no abrí un libro de gramática castellana hasta después de haberme soltado a escribir, esto es, hasta que trabajé en la publicación de la *Gramática* de Cervantes. Había estudiado gramática latina y griega, hebraica y arábiga y otras infinitas; pero jamás abrí una gramática castellana. Esta es la hora que no tengo empleada ni una hora escasa en leer la de la Academia y sólo recuerdo cuatro vaciedades que de ella me dijeron en la escuela y que yo jamás entendí hasta que bien practicado el castellano y leídos cientos de buenos

autores, me puse a filosofar sobre nuestro idioma, como antes lo había hecho sobre otros idiomas extraños.

Porque es lo cierto que la gramática no es más que filosofía del idioma y que los muchachos no están para entender de filosofías. Con saber qué es verbo no sabe uno escribir o hablar correctamente. Ello es tan evidente, que no sé quién sepa lo que es el verbo. Digo científicamente, gramaticalmente; que usar del verbo y de todos los verbos irregulares y con pasmosa seguridad lo saben mejor que los gramáticos los tiorros de esas aldeas. Jamás se paran en barras, y si alguna vez desbarran, según los gramáticos, tengo para mí que son los gramáticos y no los tiorros de esas aldeas los que desbarran. ¿Qué soltura da a un escritor el saber si hay o no declinaciones en castellano? Ninguna, puesto que hay gramáticos, que escriben bien creyendo que no las hay, y los hay que, creyendo lo contrario, escriben mal. O al revés. Y hay excelentes escritores que ni saben de esta cuestión y yo aseguro que esos son todos los excelentes escritores, que no hayan hecho profesión particular de gramáticos.

Los que no saben escribir, no es por falta de saber gramática; antes los que la saben mejor suelen peor escribir. Los que no saben escribir es porque no se han ejercitado en ello o porque leyendo mucho mal castellano moderno y más francés acaso que castellano, no se han repastado en la lectura de nuestros antiguos clásicos, que son los que conocían, sin saberlo ellos mismos, el verdadero espíritu de nuestro idioma. Y aquí he de confesar también, aunque esté feo hablar de sí, que hasta que leí el *Quijote* con la afición y atención del que tenía que sacar su Vocabulario y su Gramática, como los saqué y publiqué en *La Lengua de Cervantes*, no supe yo escribir ni supe lo que era castellano. Y mucho más, cuando después leí y estudié otros muchos autores; porque no está en el *Quijote* encerrada, ni mucho menos, toda la lengua castellana. Los escritores modernos, que escriben con algún color y brío; pero no con todo el brío y color que puede dar de sí nuestra lengua, y que trompican y dan de bruces en galicismos, que menudean frases de cajón aguachentas y descoloridas, que hallan pobre el idioma y empiedran sus prosas de voces latinas, griegas y francesas, no es que no sepan gramática, sino que no han bebido el espíritu de la lengua castellana en sus propias fuentes, que son los autores clásicos y el pueblo. En la monografía de Revilla leo estas palabras que dice son de la Gramática de la Academia, pues

ya tengo dicho que yo no he leído tal Gramática ni siquiera la tengo en mi librería: "Los principios de la Construcción se han de buscar en estas dos fuentes: en los autores clásicos y en el uso de las personas cultas."

Según esto la Academia y yo diferimos en una de las fuentes: ella dice que son las personas cultas y yo digo que el pueblo. Un tomo entero tendría que escribir sobre este particular, que he tocado un sinfin de veces en mis escritos. Las personas cultas saben de cultura y aun de voces latinas y griegas; de voces y fraseología castellana saben bien poco. Los que de esto saben son las gentes del pueblo, y cuanto más incultas y cerriles, más y mejor. No os enseñará gran cosa el pueblo de las ciudades; acudid a los tíos de los pueblos chicos, a los labradores, serranos y pastores Ellos poseen la cantera del vocabulario castellano y del tesoro de construcciones y frases, modismos y refranes, y eso tanto en América como en España. El arte acomodará esos materiales; pero esos materiales del pueblo indocto e inculto son los verdaderos materiales, castizos, ricos en brío y color, en vida y realismo.

Los clásicos antiguos castellanos supieron acomodarlos y artizarlos tomándolos del pueblo, y los escritores, que menos tomaban del latín y más del pueblo tomaban, son los que en mejor y más garboso castellano escribieron. Un mismo autor parece otro, según las fuentes de donde bebe. La fuente culta dió el *Persiles;* la popular dió lo mejor del *Quijote* y *Novelas ejemplares*: y siempre fué un mismo Cervantes.

No me cansaré de repetirlo: los cultos y eruditos pueden enseñar erudición y cultura; el idioma es pegujal del pueblo. Porque el conocimiento de lenguas extrañas, si bien trae cultura y erudición, pero enturbia las aguas del idioma materno, si no se tiene suficiente discreción y fuerza de carácter para prescindir, al escribir castellano, de todo lo que no sea puramente castellano, lo cual lo logran muy pocos. Y por sacarme a relucir otra vez no se afeará más de lo que ya lo está este artículo. Las temporadas que me entregué al estudio y lectura de lenguas extrañas, jamás acerté a escribir en limpio y rodado castellano. Cada idioma pide un cierto cerebro. Harto es que un hombre pueda disponer de cuatro o cinco cerebros, remudándolos a tiempos para pensar y escribir en cuatro o cinco idiomas. Lo que no puede ser es que, a la manera que tomo ahora una pluma y escribo una línea en letra española bastarda y luego al punto tomo otra y escribo un par en letra in-

glesa y después otra para escribir en redondilla, así seguidamente logre escribir en castizo castellano, en castizo inglés y en castizo latín. A no ser que a tales tomares y dejares de cerebros se haya hecho uno, escribiendo y pensando a la continua, ora en una, ora en otra lengua: que todo se logra con el ejercicio. Pero aun en este caso, a buen seguro, que aun el que tal potencia de trasmudarse haya alcanzado, nunca manejará el idioma castellano con el desembarazo que lo manejara, no escribiendo de ordinario en otro idioma.

Los cultos olvidan su idioma, empobréceseles el caudal de voces y frases con la lectura de libros modernos, pobres todos ellos en frases y voces, y con el desvío de la gente vulgar, que lo guarda como hacienda propia. Es menester darse un baño, de cuando en cuando, de habla castiza, conversando con gañanes y pastores, y no dejar nunca de la mano los clásicos antiguos.

En estas dos fuentes es donde ha de beberse el castellano y donde han de aprenderlo los jóvenes, mientras prácticamente escriben y borrajean todo el tiempo, que habían de gastar en balde encajándose en la memoria teorías gramaticales y tecnicismo, que ni entienden ni pueden entender y gracias que a entenderlo lleguen algún día, después de madurado el entendimiento y de digerida no poca filosofía.

Lo poco, que de gramática pueden llegar a saber y conviene que sepan cuanto antes, débeselo ir dando el profesor poquito a poco, entregiriéndolo en la lectura y observaciones, que en la lectura de los clásicos ha de hacer.

Con mucha razón, pues, arguye Revilla diciendo: "Por ventura el arte del escritor no es hermano de las demás bellas artes: de la pintura, de la escultura, de la arquitectura y de la música? ¿Pues cómo se aprende la pintura? ¿Es que con el simple conocimiento de las reglas de un manual de pintura puede llegarse a ser pintor? ¿o hay que tomar materialmente la tela, el pincel y aplicar prácticamente en el lienzo los colores? ¿El escultor, no necesita acaso manejar el barro o empuñar el cincel que ha de dar forma a la piedra? ¿El violinista no tiene que tomar el arco y el violín, y al pianista no le será preciso herir el teclado con los dedos? Para nada de todo esto pueden bastar las reglas teóricas y ¿queréis que basten ellas solas para el aprendizaje del idioma, cuando la Gramática no puede darnos el conocimiento del vocabulario, de los giros, ni de los modismos; cuando si no es por la ense-

ñanza de viva voz, no es posible llegar a pronunciar correctamente el idioma ni educar el oído; cuando la ortografía tampoco puede dominarse si no es por una práctica constante?''

Si el lector discreto me ha entendido, conocerá que mi intención no es condenar a ostracismo la gramática. La ciencia del lenguaje debe conocerla todo escritor; pero para no perder el tiempo cosechando desengaños, ha de estudiarla más tarde, cuando prácticamente haya aprendido el mismo lenguaje. Entonces con una atenta lectura de una verdadera gramática, no con la descabellada de la Academia o de otras que la siguien en todo, se hará cargo de las leyes del idioma y verá sistematizados en conjunto los hechos, que él ya prácticamente se sabía. Así gozará de ver en fórmulas científicas lo que antes hubiera aborrecido aprendiéndolo sin entender jota, como les sucede a los jóvenes, que la aprenden antes de conocer la inmensa riqueza del castellano y los variados resortes, que sólo la lectura de los clásicos y el ponerse de hecho a escribir logran poner en manos del que antes que la teoría se pone a la práctica de cualquier arte.

Porque el primer principio de la pedagogía consiste en que los hechos se conozcan primero, para de ellos sacar las leyes y doctrinas generales científicas sobre cualquier asunto que se trate de conocer. Comenzar por embutir en las molleras juveniles conceptos sobre las cosas, que no se conocen, es hacer que los jóvenes se forjen en su cerebro una maraña de fantasmagorías nebulosas, oscuras, de cosas nada deslindadas. Y la oscuridad es ignorancia, como la deslinde es el conocimiento. Lo abstracto sale de lo concreto en nuestra mente; no lo concreto de lo abstracto. Las leyes se deducen de los hechos, las causas de sus efectos. Así lo entendía Sócrates y lo han entendido todos los pedagogos, porque todos saben que tal es el proceso de la razón humana.

Increíble parece que en todos los oficios y en todas las artes hayan convenido todos en seguir este camino natural y llano de la razón, y que tan sólo para aprender a hablar y escribir correctamente hayan trocado los frenos y seguido el camino contrario de empezar por la teoría o gramática. Subidos en la cumbre de un cabezo, que señorea la vega, se han rodeado los dómines de sus discípulos, han disertado acerca de los peros y de los cerezos, de sus géneros y especies, se han empeñado en meterles en la cabeza los nombres de todas las especies de trigos con sus calidades correspondientes, el trigo chamorro, el trigo candeal, el trigo redon-

dillo velloso y el lampiño, el trigo fanfarrón lampiño y el velloso, el trigo moruno, el trigo chapado, el ramoso, el... etcétera.

Dígame, señor Dómine, por vida de sus verdes gafas, ¿no fuera mejor antes de encumbrarse haber dado un paseo por la vega enseñándoles todos esos trigos y sus espigas y cañas? ¿Qué es eso de lampiño, velloso, chapado, chamorro y candeal? Gaste un diccionario entero para declarárselo, que después a la media hora ya no se acordarán de ello más de por los cerros de Ubeda. —Chamorro es esto y lo llaman así por esto. ¿Quién borra el chamorro de la imaginación luego de así visto y aprendido? —No, señor: los insectos se dividen en tales clases, éstas en tales familias, etc., etc. —¿No fuera mejor buscarles un ortóptero y un coleóptero y un díptero y mostrarles sus diferencias al ojo?

Si paramos en ello, tan disparatado método no deja de tener su porqué. Como para aprender latín estudiaban la gramática, por ser tan otro el sistema gramatical latino del castellano, cuando se trató de aprender castellano, acudieron a la gramática, cuyo sistema todos saben prácticamente y para nada necesitaban leer en teoría. Lo que les hacía falta a los discípulos era manejar con facilidad la riqueza del castellano, del cual tan sólo conocían una pequeña parte, y esa riqueza no se halla en la gramática, sino en el habla común y en los autores, que de esa habla común la tomaron. Lo que necesitaban era saber artizar esos vocablos trabándolos con elegancia y variedad, y eso en los autores habían de buscarlo, no en las reglas escuetas de la gramática.

Así los mismos cultos eruditos, que ponen por fuente del bienescribir y bienhablar a las personas cultas, esto es, a ellos mismos, han pretendido enseñar el castellano por medio de la gramática, esto es, de un recetario seco y escueto, sacado muchas veces de su cabeza, más bien que de los hechos y que quieren se ajusten los hechos a sus recetas, en lugar de ajustar sus recetas a los hechos. "Lo mismo que los alquimistas de la Edad Media, dice Revilla, que pretendían hacer oro con hornillos, retortas y alambiques, vosotros, los señores gramaticalistas, seguís tras la vana quimera de querer producir el oro del lenguaje con los formularios y recetas gramaticales. Así, pues, vosotros los gramaticalistas, sois, ni punto más ni punto menos, los alquimistas de vuestros días."

En España seguiremos siendo alquimistas, se enseñará tan sólo gramática, no lengua castellana en escuelas, institutos y universidades, de manera que por no ir fundada la gramática en la prác-

tica, ni aprenderán castellano los muchachos ni siquiera conservarán en la memoria el recetario, que aprendieron de memoria sin entenderlo.

Dichosas las repúblicas americanas, que libres de añejas trabas pueden emprender el estudio del idioma, llevándolo por nuevos derroteros. Pero me temo que a vueltas de algunas hojas del *Quijote* no estudien otros clásicos que ciertos autores modernos, plagados de galicismos y de harto poco sabor castellano. Y para leer libros malos, a la verdad, preferible es no leer ninguno, sino atenerse al habla del pueblo la cual no menos desprecian los americanos, teniéndola por grosera. Sin autores clásicos y sin habla popular, cegadas las dos únicas fuentes del habla castiza y elegante, no quedan más que los libros franceses y las modas literarias francesas. Por eso el literato americano ni abre un clásico ni quiere aprender del pueblo; vase a París y allí cree aprender cuanto necesita para hablar y escribir. Yo siempre creí que para escribir y hablar sólo hacían falta dos cosas, manejar bien el idioma y beber el espíritu patrio. Ni uno ni otro se hablan en París; pero acaso París divulga el nombre de un escritor por todo el mundo, y, aunque el escritor así proclamado por excelente no llegue a ser un mediano escritor, entre el ser y el parecer hay autores que prefieren el parecer al ser. A estos tales no hay que enseñarles ni gramática ni idioma por ningún procedimiento; harto será, si enseñándoles a diferenciar el oro del oropel, logran echar de sus infatuadas personillas la necedad y se quedan hechos personas a secas.

# LAS ESCUELAS NUEVAS [1]

## EXPOSICIÓN Y CRÍTICA DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE LES SIRVEN DE BASE

POR LA SRTA. CARMEN OTILIA TAGLE

(*Conclusión*)

En Alemania hay numerosos escuelas y entre ellas figuran las siguientes:

Land-Erziehungsheim für Mädchen Breitbrunn a Ammersee, Baviera. Directores: M. et Mme. Franz Utz et Mlle. B. Wolf.

Erziehungsheim Schloss Hemsbach, an der Bergstrasse, Bahnstation Hemsbach bei Heidelberg (Baden) Director: F. Bierau.

Stoysche Erziehungsanstalt, Jena, Director: M. Somner.

Erziehungsschule Schepfenthal, Gota. Director: M. Dr. Ausfeld.

Landschulheim Am Solling, Holzminden (für Knaben von 7 Jahr an). Director: M. A. Kramer.

Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Saalfed, (Saale), Sachsen-Meiningen. Director: M. Luserke.

Land Erziehungsheim für Madchen, Wald von Sieversdorf, Buhow. Directora: M. Hoffmann.

Erziehungsschule von Friedenau, Berlin. Director: Mlle Käti Lotz.

En Holanda nos encontramos con:

Haagsche Schoolvereeniging, Nassaulaan, La Haya. Director: M. van der Meulen.

Bloemendaalsche Schoolvereeniging, Bloemendaal-lez-Haarlem. Director: L. A. B. Uhlehake.

Nieuwe Schoolvereeniging, Jan Luykenstraat, 41, Amsterdam. Director: M. C. Vrij.

Gooische Schoolvereeniging, Laren-lez Hilversum (Holl Sept). Director: M. H. H. van Es.

1 Véanse las páginas 331 y siguientes del volumen XVI.

Escuela Pública Tullingstraat, 4, La Haya. Director: M. Jan Ligthart.

Brinioschool, Nimrodpark, Hilversun. Director: M. J. J. Kleefstra.

Augustaschool, Kannesheuvelpark, Hilversun. Director: M. G. J. Demmink.

Tweede Doopsgezinde School, Ripperdastraat, 4, Haarlem. Director: M. W. Swart.

Hilversumsche Schoolvereeniging, Hilversum, (Koll Sept). Director: M. J. Langeveld.

School Mühring, Dordrecht, (para niñas). Directora: Mlle E. Schalij.

Arnhemsche Schoolvereeniging, Arnhem. Director: Mr. et Mme. Batenblrg.

---

En los Estados Unidos tenemos el:

Colegio de Educación Universidad de Chicago. Director: M. le Dr. Baldwin.

Escuela Normal de Kalamazoo (Mich.). Director: Dr. Frank Many.

Interlaken School. Pine Lake Ave. La Porte. Indiana. Director: Mr. Edward A. Rumely.

---

En Suiza existen las siguientes:

La escuela nueva de Leman, Chataigneraie sur Coppet (Vaud). Director: M. et Mme. Schwarz-Buys.

Escuela nueva de la Suiza romana, Chailly sur Lausanne (Vaud). Director: M. Ed. Vittoz.

Schweizerisches Land-Erziehungsheim, Schloss Glarisegg, Stechborn (Fhurgan. Director: M. Werner Tuberbuhler.

Institute Grünan. Berne. Director: M. le Dr. Looser.

---

En Bélgica hay unas cuantas entre las que figuran:

Las escuelas nuevas del Dr. Decroly, calle de Ermitage y calle Vergote 7, Bruselas. Director: M. le Dr. Decroly.

La escuela nueva de educación raçional (primaria), calle Solvyns, 49. Instructor: Fritz Gerhard.

---

En Suecia existen:

Lundsberg-Skola Lundsberg, Nassündet. Director: Dr. Frits Danielson.

Göteborgs Högre Samskola, Göteborg. Director: Dr. Sven Lönborg.

---

En Polonia:

La escuela nueva "Ognisko"..., Starawies, Varsovia. Director: Dr. Titus Benni.

La escuela nueva para jóvenes, Klarysew, Varsovia. Director. Mme. Pawliena.

---

En Rusia:

La escuela nueva de St. Petersbourg, para jóvenes. Directora: Mme. Levitske.

Ognitko Stara, Wlies, Warschau, Pologne. Directora: Mme. Neitski.

First Moscow Settlement, House Affremoff, 19, Red-Gate Moscou. Director: N. N. Kiritchko.

---

En Italia:

La escuela nueva del Dr. Gardelli, Via Agnello, 14 Milan. Director: Amadeo Gardelli.

## BIOGRAFÍA DEL DR. AD. FERRIÈRE

Como esta nueva tendencia que nos presenta hoy día la educación ha tenido en la persona de M. A. Ferrière un partidario entusiasta y decidido, al mismo tiempo que valioso e inteligente, hemos pensado que al hablar aquí de él, insertando su biografía, reforzaremos de un modo provechoso las ideas que nos ha sugerido ese soberbio ideal de la educación moderna.

Así como el Dr. Reddie fué el primer iniciador de la educación nueva, y el Dr. Lietz el práctico más genial, el Dr. Ferrière

ha sido y es el teórico más eminente de la nueva Pedagogía, el que en brillante exposición ha enumerado los principios más sólido de la misma, que ha cristalizado de un modo soberbio en lo que hoy se llaman las escuelas nuevas.

Fué poeta y músico, cultivando con éxito tan notables artes hasta el día en que, atacado de una grave enfermedad, tuvo que abandonarlas por haber quedado sordo a consecuencia de la misma.

Había jurado no ser nunca maestro, debido a los sufrimientos que pasara de niño en el colegio; pero como en Montaigne y como en Lietz, el recuerdo de estos sufrimientos produjo en él una especie de reacción, y al igual que esos dos célebres pedagogos, abrazó también tan espinosa carrera.

Fué a Alemania al lado del Dr. Lietz, y allí, en unión de él, dió clases a seis alumnos que le entregara éste, realizando una brillante labor. Ambos talentos simpatizaron mucho y nunca se vió más estrecha y sólida unión, más igualdad entre las ideas de un hombre de acción y un teórico por excelencia que la que existe entre tan notables profesores.

Fundó en unión de Frey y de Guibermuhle la primera escuela nueva de Suiza, que fué la de Glaricé.

Estudió la Filosofía y es profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra, dedicándose con especialidad a la Psicología Genética. También su padre se dedica a esta importante ciencia, en la que lo sostiene y anima por ser un eminente psicólogo.

Entre las obras más notables del Dr. Ferrière figuran las siguientes: Un estudio sobre la educación. Un proyecto de escuela. Un libro titulado *Ley biogenética de la educación;* otro titulado *Psicología biológica,* y un folleto cuyo nombre es *Fe y ciencia.* Ha escrito además varios artículos y ha sido seis veces director de escuelas.

## III

### *Juicio de las escuelas descritas y de los principios pedagógicos que les sirven de base.*

Por lo expuesto anteriormente vemos que los métodos empleados en Abbotsholme para la educación e instrucción de los niños, responden admirablemente al ideal que se ha trazado la escuela

de formar verdaderos hombres, de recto carácter y de energía inquebrantable, los cuales no desfallecerán ante los obstáculos o adversidades de la suerte, siendo capaces de acometer por sí solos las más arduas empresas.

Dichos métodos están basados en el perfecto conocimiento de la naturaleza humana. El Dr. Reddie se ha dado cuenta de que el hombre no es pura inteligencia a la que hay que desarrollar únicamente, sino que también tiene un organismo al cual hay que atender con los cuidados que requiere nuestra naturaleza física para que se desarrolle y fortalezca como es debido, ya que del buen funcionamiento de este organismo dependen muchos estados anémicos, físicos y psíquicos del individuo.

Del mismo modo ha comprendido que el hombre no es sólo un ser social sino que es también sociable, y por eso dedica gran atención al embellecimiento del espíritu, al desarrollo de los sentimientos morales con procedimientos tan convenientes para ese fin como el cultivo de las artes, el cuidado en hacer adquirir al niño delicadeza en los modales, galanura en el lenguaje y toda esa exquisita corrección en su porte, en sus maneras y ademanes y en su modo de ser, que caracterizan al hombre de mundo, con el fin de que despierte simpatía y agrado entre sus compañeros y que su trato sea solicitado por esa amabilidad y cortesía que sabe imprimir al más insignificante y sencillo de sus actos. Tiene lugar así la formación del carácter, punto principal al que se dedica gran atención y de verdadera importancia en estas escuelas, y se desarrolla su espíritu de independencia y de iniciativa, para lo cual los profesores sólo ejercen una indirecta, si bien constante y beneficiosa influencia. Se observa además, ese espíritu de libertad que permite el desarrollo de la individualidad del niño en todos los momentos de la vida estudiantil.

En una palabra, lejos de sacar al niño del medio familiar y colocarlo en uno artificial, lo llevan de un hogar a otro hogar, donde le dan a conocer la vida, las necesidades y las ocupaciones a que tendrá que entregarse más tarde, ejerciendo la misma influencia que la educación social, pero de un modo más adecuado, atendiendo a todo y en su debido tiempo; pues sabemos que ésta por sí sola no abarca todos los órdenes de la vida, y mucho menos ejerce su acción de un modo gradual y conveniente; dando por resultado que como todos sus deberes escolares lo realizan en un medio tan hábilmente preparado y combinado, el alumno, alegre y risueño, lleva

a cabo sus esfuerzos sin necesidad de la recompensa y de la emulación, que despierta casi siempre sordas rivalidades, sino que lo ejecuta porque en él se ha despertado de un modo conveniente la idea del deber y la responsabilidad, y porque al tratarse al niño, ya de doce años en adelante, como a un hombre, no se le causa perjuicio alguno.

En el interés, en lo útil y en lo práctico está basado el ideal de esta escuela, siendo los profesores verdaderos amigos de sus discípulos, empleando muchas veces con ellos algunas de sus frases familiares y comunes. Los niños, con este régimen de libertad y de expansión, se sienten felices, y las enfermedades propias del escolar, tan frecuentes en otros colegios, no hacen nunca su aparición en Abbotsholme.

Al penetrar en esta escuela no se recibe la impresión desagradable que, según Demolins, produce el Liceo cuartel, donde se aniquilan y se enferman los niños en un medio completamente artificial, que no prepara al joven para las luchas del mañana, sino que se cree penetrar en un gran hogar donde el respeto, el orden y la sencillez tienen lugar preferente, al par que la educación.

***

Respecto a la escuela de Roches puedo decir, que la enseñanza es más intelectual, tiende más a acumular en el niño mayor suma de conocimientos que a tener sobre unos pocos un completo dominio y precisión. Sus ventajas sobre el tipo común de las escuelas francesas (por lo que he leído en *l'École des Roches*, por Edmond Demolins), es que emplea métodos más naturales y agradables, por lo que los niños no sienten gran fatiga, y porque se dedica también algún tiempo a las diversas clases de deportes y a los trabajos manuales. Las clases, sin embargo, adolecen de un gran defecto y es que la lección dura una hora, lo que sabemos que es perjudicial tanto a la mente como al organismo del niño.

Otro de los inconvenientes que ofrece la enseñanza intelectual en esta escuela son los exámenes, que se verifican cada tres meses. En concurso con niños de una escuela pública muy célebre, la de Ruan, Demolins dice que sus alumnos obtuvieron mejores notas y sobresalieron más que los guiados por el sistema común.

Opinamos que el profesor no necesita examinar a un niño—lo que comunmente se entiende por examen—para saber cuáles son

los conocimientos que posee. Además, por lo regular, una asignatura que se prepara para un examen no se sabe tan bien y tan a fondo como cuando es estudiada con particularidad; por lo que los exámenes verificados como actualmente se hace, no prueban más que los grandes perjuicios o trastornos que ocasionan en el examinando por el estado de excitación o de tensión nerviosa en que se encuentra éste y el culto que se rinde en esta escuela con ello a la tradición.

Como hemos visto, por los métodos que se emplean para la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela de Roches que venimos examinando, los conocimientos así adquiridos nunca se borran de la mente del niño, y son mucho más sólidos y más profundos que los proporcionados por los datos que se encuentran en diversos libros y recogidos por la memoria. De este modo se despierta también su inteligencia y se hace mucho más comprensiva, atendiéndose útilmente a la necesidad que tiene o siente el niño de ejercitar su capacidad de observación. Pasan con este sistema de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo inmediato a lo mediato, al aire libre, en el campo, en el jardín o en la huerta.

También vemos que comprende dos secciones, una general y otra especial; pues bien, con los conocimientos generales adquiridos por el niño en sus tres primeros años de estudio, piensa Demolins que más tarde no se dedicará a un asunto o profesión para el cual sea incapaz, pues con el auxilio de la preparación antes mencionada ya puede darse cuenta de cuáles son sus gustos y sus aficiones, y escoger, por lo tanto, lo que sea de su agrado.

Pero Demolins no piensa que es muy corto el tiempo que permanece en esa sección general, y que a los 15 años, o sea cuando pasa a la especial, aun no están bien definidos los intereses y los gustos del niño, sino que precisamente a esa edad, poco más o menos, sufre una crisis en la cual intereses tan importantes como los éticos, los sociales y los religiosos, hacen su aparición, y el niño se encuentra como desorientado, y no sabe definitivamente qué es lo que le agrada ni por qué nuevo camino debe decidirse aún.

Y esta inestabilidad de sentimientos y de intereses que sostenemos, la apoya el Dr. Claparède cuando en la página 196 de su libro *La psicología del niño,* habla sobre la evolución de los intereses. Con este procedimiento lo que se hace es atenuar o disminuir el error sin suprimirlo; en una palabra, sólo se ha aplazado algo la

elección que debe hacer todo niño al terminar sus estudios en la escuela primaria. Pero aun así es mucho mejor que cuando por capricho o por gusto de los padres, se le impone lo que deba ser el día de mañana, sin contar para nada con su voluntad.

***

Para no repetir lo expuesto en nuestro juicio sobre las escuelas precedentes, ya que la tendencia de todas es casi la misma, diremos sencillamente que los métodos empleados por los tres establecimientos del Dr. Lietz tiene por objeto formar verdaderos hombres, haciéndolos conscientes y responsables de sus actos, desarrollando su espíritu de iniciativa, su poder de observación, su juicio y sus energías, al mismo tiempo que cultivan su corazón por medio del ejemplo y la palabra y prodigan a su parte física los cuidados y atenciones que ésta exige y requiere.

***

El programa que figura en la escuela de Bedales adolece de un gran defecto, y es que el aprendizaje del latín se realiza en los primeros años de la vida escolar y, además, otro que ya señalamos, cuando refiriéndonos a la especialización de conocimientos, dijimos que a los 15 años el niño no podía saber de un modo definitivo qué era lo que más le interesaba, y, por consecuencia, su decisión carece de un verdadero y sólido fundamento.

Hemos visto que en dicha escuela se practica la coeducación, como una de sus características, que cree necesaria para la compenetración de niños y niñas, y como base—dado el conocimiento que acerca de sus caracteres tendrán ambos—de unas buenas relaciones familiares y sociales el día de mañana. Pero a diferencia de la escuela de Laren, la coeducación no es aquí la misma para ambos sexos, pues el niño no tiene por qué aprender ni realizar labores y trabajos que sólo a la mujer incumbe, lo que influiría desfavorablemente en su carácter, y la niña no tiene necesidad de aprender oficios y manejar instrumentos que ninguna utilidad le reportan y que la despojarían de su gracia y natural delicadeza. La mujer puede desarrollarse, ser fuerte y disfrutar de buena salud sin que para lograrlo tenga que ejecutar los mismos trabajos

que el hombre, dado que por su condición social tiene que desempeñar muy diversas funciones sociales, para las cuales la misma forma de enseñanza no logrará hacerlas aptas.

***

En la escuela de Aquitania trátase de simplificar la vida, combatiendo la afición al lujo y a la ostentación, y haciendo que impere, por el contrario, la sencillez en todo.

***

Como en Bedales, en Laren se practica también la coeducación, pero con una diferencia en su contra, y es que niños y niñas realizan los mismos trabajos. Ya hemos visto que no es de necesidad para la mujer el manejar el cepillo y la sierra para desarrollarse y fortalecerse, pues los juegos naturales le proporcionan ambas cosas; y al hombre no le hace falta aprender a zurcir y a hacer punto de media para ser un verdadero hombre, sino que por el contrario se afemina, realizando labores que sólo a la mujer pertenecen.

---

Obedece el establecimiento o la fundación de estas escuelas nuevas, a la necesidad sentida por todos de una vida más sencilla, más natural y, por consiguiente, más conforme con las reglas de la naturaleza que la seguida actualmente.

La intensidad de la vida de estos centros en las capitales, la fiebre de actividad y de trabajo que consume hoy al individuo, las múltiples necesidades que trae consigo la civilización moderna, han hecho desear y anhelar hoy la simplificación de la vida, la vuelta hacia lo natural; y las escuelas nuevas, llenando estos requisitos del momento, son las instituciones que están llamadas a prosperar y a llevar a cabo esa reacción favorable y deseada.

No se llaman Escuelas Nuevas simplemente por su reciente organización, sino por los fines e ideales que persiguen todas ellas.

Aunque independientes unas de otras, tienen todas rasgos comunes y afines que constituyen su principal característica, y por las cuales se distinguen de los demás centros docentes y de las falsas imitaciones.

Tienen como principal objeto dar al niño una educación perfectamente natural, en la que tanto su parte física, como moral e intelectual, reciban la influencia beneficiosa de esa educación que se adapta perfectamente a los principios naturales, y que dejando a un lado falsos prejuicios, teorías y consideraciones, no pospone la vida animal del niño, como hasta ahora equivocadamente ha sucedido, a la vida espiritual del mismo, sino que atiende igualmente a estas tres importantes y sabias maneras de considerar al individuo, y que como adaptables al desarrollo natural de éste, comienzan por atender primeramente y como es debido, a la educación física, para después elevarse al desarrollo de la mente y del espíritu, y obtener de ese modo la evolución integral del niño. Así, pues, la atención que dedican a su organismo, es la base esencial donde descansa el bello edificio de la cultura intelectual y moral.

Para conseguir este hermoso fin que acabamos de exponer, las escuelas nuevas se han instalado en pleno campo, donde el niño tiene allí a su disposición, el aire, la luz y el espacio, condiciones indispensables para disfrutar de una buena salud y obtener el vigor físico que tanto anhelan para sus educandos, a los que con el fin, según M. Ferrière, de que absorban por más tiempo la pureza tonificante del medio ambiente que los rodea, les dan sus comidas, así como algunas lecciones, en pleno campo.

Para endurecimiento y robustez del cuerpo, además de la expansión de éste, de una comida sana y de un sueño reparador y suficiente, los profesores se encargan de cumplir los últimos y más recientes preceptos de la higiene, que aboga por la limpieza, la ventilación y la amplitud. No cansan al niño con ejercicios gimnásticos tan molestos y fastidiosos, como los que se llevan a cabo hoy en los diversos centros de enseñanza, sino que para ejercitar todos sus músculos y obtener el desarrollo de los mismos, realizan ejercicios naturales al aire libre, en un gran espacio, donde los niños pueden jugar, correr, saltar y entregarse a la equitación y a la esgrima con entera libertad, alegría y satisfacción.

Los trabajos manuales, otra de las características de estas notables instituciones, desempeñan un importantísimo papel en el desarrollo físico del niño, además de influir favorablemente en la formación de su carácter y, por consiguiente, de su personalidad; pues manejando el cepillo, la sierra, el martillo, la azada, el rastrillo, etc., ellos desarrollan sus músculos al mismo tiempo que satisfacen y dan empleo provechoso a la necesidad de actividad que

sienten, y mientras sus ojos brillan de placer, la circulación de la sangre se activa y se colorean sus mejillas, el niño, empeñado en salir adelante en su empresa, consigue afirmar su carácter, desarrollar su espíritu de iniciativa y convertirse en un hombre de verdadero e íntegro carácter.

Con respecto a la educación intelectual, las escuelas nuevas han adoptado métodos excelentes, basados en las indicaciones y en los preceptos de la Psicología pragmática, habiendo realizado con ello una verdadera y notable reforma, sobre todo en lo concerniente a programas, métodos, libros y estudios escolares. Atiende primeramente, no a recargar su memoria con múltiples y variados conocimientos, sino a formar y desarrollar la mente del niño; a dirigir de un modo conveniente su poder de observación; a acrecentar su capacidad de asimilación y de adquisición: en una palabra, se dedican primero a la formación y desarrollo del espíritu para luego enriquecerlo con los conocimientos que proporciona la instrucción propiamente dicha.

También, y esto constituye otra de sus más notables reformas, han unido dos principios opuestos: el de aquellos que pretenden sólo una cultura general y el de los que abogan por la cultura especializada, para lo cual han establecido que debe adquirirse, y por lo tanto resulta obligatorio, cierto número de conocimientos generales, y una vez adquiridos, pasar entonces a recibir aquellos más conformes con los gustos e intereses de cada uno.

Han adoptado este plan, porque han comprendido que los conocimientos especiales o vocacionales no son tan difíciles que no sea posible aprenderlos un poco más tarde, y porque piensan que la vida no es tan sumamente corta que haya que apresurarse demasiado.

Además, no dejando a un lado la cultura general del espíritu, impiden que se cometa uno de los más graves errores, porque está demostrado que el obrero que adquiere ciertos conocimientos generales es mucho más diestro y más hábil que aquel que sólo se dedicó a su vocación, por lo que con este procedimiento se consigue preparar mejor y más directamente al joven para la vida.

A fin de facilitar la enseñanza se han organizado las clases móviles, las que van a ocupar los alumnos según su inteligencia y sus capacidades, por lo que hay mucha homogeneidad en las aulas.

Procuran asimismo no abrumar ni recargar la mente del niño con nociones abstractas y fastidiosas, como la enseñanza de la gra-

mática y las clasificaciones científicas, sino que le presentan los hechos y hacen que observe, que investigue, que dibuje, y adquiera de un modo natural un número considerable de conocimientos; y más tarde, tan pronto como esté en disposición de reconcentrar su espíritu, ponerlo entonces frente a la teoría y a las abstracciones, siendo luego objeto de su consideración los grandes problemas filosóficos y sociales que agitan y conmueven a la humanidad.

Pero no es solamente en el vasto dominio de la educación física e intelectual, donde estas nuevas instituciones han realizado reformas verdaderamente notables y necesarias, sino que también han dirigido sus miras altas y elevadas hacia el árido terreno de la vida moral, viendo como se han convertido en realidades sus más caros y bellos ideales. Han logrado formar verdaderos hombres, porque enseñando a sus discípulos a querer con energía desde niños, han despertado en ellos fuerzas morales y materiales que estaban adormecidas y yacían latentes en su espíritu, y porque haciéndoles sentir profundamente la belleza de una vida superior y completa, han visto el logro de sus aspiraciones en el deseo manifiesto de poseer y llevar tal vida.

Lejos de no amoldar su conducta al desarrollo psíquico del niño, como hasta ahora generalmente ha sucedido, han observado éste, y atendiendo a sus principios, han tomado del espíritu del niño lo que les ha parecido bueno, útil y provechoso, y modelándolo conforme a su sano criterio moral, lo han adoptado de una propia responsabilidad en sus actos, por lo que obedecerá éste a sus sanciones internas y no a la autoridad material de personas influyentes en su ánimo, las que al desaparecer se llevarán consigo el freno que lo detenía en sus acciones, freno que consistía en el temor al disgusto que podrían experimentar los mismos y, por lo tanto, en las consecuencias funestas para ellos de su cólera y desagrado. Les hacen además sentir profundamente el contraste del bien y del mal, refiriéndoles anécdotas y cuentos donde se encuentran ejemplos hermosos de bellas acciones y se ensalza a los buenos, mientras se castiga y desprecia el mal. El niño admira lo primero, e instintivamente siente antipatía y adversión por todo aquello que representa algo contrario al bien, a la dignidad, al honor; y, por último, educándolos de un modo sencillo y haciéndoles que amen y estimen la sencillez, borran muchas de las diferencias que dividen y separan a los hombres, disminuyen las necesidades, y,

con ellas, la intranquilidad y el desasosiego que producen las mismas.

Vemos, pues, que las escuelas nuevas constituyen un hermoso y práctico ejemplo de lo que puede lograr una sana Pedagogía, cuyos principios, penetrando en las escuelas públicas, reformarán favorablemente y de un modo notable el espíritu de estos importantes centros docentes, donde se educa e instruye el alma toda de una nación; así como por los admirables resultados de las mismas hemos visto que no sólo teóricamente, sino que también en la práctica, han triunfado las hermosísimas palabras de Lietz: *Licht, Liebe, Leben* (Luz, amor, vida).

# CONDICIONES PARA QUE LAS RAÍCES DE UNA ECUACIÓN NUMÉRICA TENGAN TODAS PARTE REAL DEL MISMO SIGNO [1]

POR JOSÉ ISAAC DEL CORRAL

*Ingeniero de Minas*

## A. — Preliminares

Para hacer más comprensible el razonamiento expuesto a continuación, me parece oportuno recordar algunos de los principios algebraicos usados en el mismo.

Si la ecuación numérica dada es

$$f(x) = a_0 x^n + a_1 x^{n-1} + a_2 x^{n-2} + \dots + a_{n-1} x + a_n$$

denominamos *euleriana primera* de $f(x)$, a la función siguiente:

$$E_1 f(x) = n.\, f(x) - x.\, f'(x) = a_1 x^{n-1} + 2a_2 x^{n-2} + \dots + (n-1)\, a_{n-1} x + n.\, a_n$$

obtenida multiplicando cada uno de los coeficientes de la ecuación por la diferencia entre $n$ y el grado propio a dicho término; y que resulta igual, identicamente, a la diferencia que existe entre el producto de la función por su grado $n$, y el de la variable $x$ multiplicada por la derivada $f'(x)$ de dicha función.

En mi obra «*Nuevos métodos para resolver ecuaciones numéricas*» demuestro el gran partido que puede sacarse utilizando la euleriana $E_1 f(x)$ para la determinación y cálculo de las raíces reales de $f(x)=0$.

El ilustre matemático alemán Kronecker dió a conocer en los *Monatsberichte* de la Academia de Berlín de 1869, 1873 y 1878 su notable *teoría de las características* que sirven para generalizar de un mo-

1 La Redacción de la Revista al tener el gusto de publicar el presente trabajo, lo hace después de haber recaído juicio favorable de uno de los catedráticos de Matemáticas de la Facultad.

do elegante y sencillo el famoso teorema de Sturm. Suponemos al lector iniciado en esta doctrinas, donde al tratarse de las dos curvas

$$\phi(x\ y) = 0 \qquad \psi(x\ y) = 0$$

se consideran los *puntos de entrada* $E(\phi, \psi)$ de la curva $\phi$ en $\psi$, así como también los *puntos de salida* $S(\phi, \psi)$. Cuando se tiene una tercera curva $f = 0$, entonces los puntos de intersección entre $\phi$ y $\psi$ pueden ser $E(\phi; \psi, f)$ o $S(\phi; \psi, f)$; los primeros definidos por la condición

$$[\phi, \psi].\ f = \left(\phi'_x \cdot \psi'_y - \phi'_y \cdot \psi'_x\right).\ f. < 0$$

y los segundos por la desigualdad contraria.

El teorema fundamental del Algebra, afirmando que una ecuación de grado $n$ tiene $n$ raíces, recibió de Gauss tres demostraciones diferentes, la primera de las cuales fué expuesta detalladamente en su tesis de Doctorado (1790); la idea que le sirve de base es, aunque en otra forma, la misma que utilizó después Kronecker para establecer el concepto de *característica* del sistema de funciones f, $\phi$, $\psi$. Suponiendo Gauss que todas las raíces de $F(z)$ son diferentes, es decir que $F(z)$ y $F'(z)$ no admiten un máximo común divisor, llegó a demostrar que, tomando por curva f una circunferencia de radio suficientemente grande, la característica de las tres funciones f, $\phi$, $\psi$, estas dos últimas definidas por la relación

$$F(z) = \phi(x\ y) + i.\ \psi(x\ y) \quad » \quad z = x + i.\ y$$

puede determinarse y es precisamente igual al grado $n$ de $F(z)$. Consecuencia del razonamiento de Gauss es que *el círculo* f *estando dividido en dos semicírculos por el eje de las ordenadas* (y), *cada uno de estos contiene n puntos* $E(f;\ \phi, \psi,)$ *si n es par, y n puntos* $E(f;\ \psi, \phi)$ *si n es impar.*

Toda forma cuadrática de $n$ variables puede descomponerse, de una infinidad de maneras, en una suma de $\pi$ cuadrados positivos y $\nu$ cuadrados negativos de funciones lineales independientes. Los números $\pi, \nu$ y $\rho = n - \pi - \nu$ son llamados los *números característicos* de la forma cuadrática. Considerando la cadena de menores principales

$$R_n \quad R_{n-1} \quad R_{n-2} \quad \ldots \quad R_1 \quad R_0 = 1$$

del discriminante $R = R_n$ de la forma dada, $\pi$ es igual al número de permanencias y $\nu$ al número variaciones que presenta dicha serie.

Una forma es *positiva* cuando $\pi = n$, $\nu = \rho = 0$; y *negativa* en el caso de que se tenga $\nu = n$, $\pi = \rho = 0$. Las formas *positivas* y *negativas* se designan con el nombre de *formas definidas*.

En el artículo §29 de mi Obra citada, se demuestra que desarrollando el cociente

$$\frac{\Phi(z)}{f(z)} = c_0 + c_1 . z + c_2 . z^2 + c_3 z^3 + \ldots .$$

segun las potencias ascendentes de la variable $z$, comenzando para ello la división por los términos independientes de ambos polinomios $\Phi(z)$ y $f(z)$, es posible formar siempre la forma cuadrática

$$C = \sum_{0,\ n-1}^{i,k} c_{i+k} . t_i . t_k$$

donde $n$ es el grado de $f(z)$, y $t_0 . t_1 . t_2 \ldots . t_{n-1}$ son $n$ variables independientes.

Para que la cuadrática C sea una forma definida, son condiciones necesarias y suficientes que las funciones $\Phi(z)$ y $f(z)$ sean primas entre sí, que $f(z)$ no admita más que raíces reales distintas y que el producto $\Phi(x).E_1 f(x)$ tenga siempre el mismo signo para todas las raíces $x_i$ de $f(z)=0$. Si dicho producto es positivo la forma C resulta *positiva*, siendo *negativa* en el caso contrario.

### B. — Solución del problema.

El problema que nos ocupa ha sido planteado y resuelto por M. Hurwitz, quien dió á conocer en el tomo XLVI de la revista "*Mathematische Annalen*" el siguiente teorema:

*La condición necesaria y suficiente para que la ecuación* $F(x)=0$ *no admita más que raíces con parte real negativa, es que el coeficiente* $a_0$ *y los* $n$ *primeros términos de la cadena de menores principales* $A_1$, $A_2$, $A_3 \ldots . A_n$ *del determinante.*

$$\begin{vmatrix} a_1 & a_0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_3 & a_2 & a_1 & a_0 & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_5 & a_4 & a_3 & a_2 & a_1 & a_0 & \ldots\ldots \\ a_7 & a_6 & a_5 & a_4 & a_3 & a_2 & \ldots\ldots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \end{vmatrix}$$

*sean positivos.*

En la excelente obra "Traité d'Algèbre Superieure" de H. Weber se hace una breve exposición del método elegante seguido por Hurwitz para hallar el brillante enunciado anterior. Como dicho procedimiento se funda en el razonamiento ideado por el mismo Hurwitz al encontrar el número exacto de raíces reales de una ecuación por medio de una forma cuadrática especial H, claro es que podremos tratar la actual cuestión adoptando un *procedimiento correlativo* al de Hurwitz, ya que según demuestro en el § 29 de mi Obra existe otra *forma cuadrática C*, distinta á la anterior H, que también resuelve de un modo sencillo dicho problema.

La ecuación dada

$$F(z) = a_0 z^n + a_1 z^{n-1} + a_2 z^{n-2} + \dots + a_{n-1} z + a_n = 0$$

es de coeficientes reales. Haciendo la sustitución.

$$x = i.\,y = y.\,\sqrt{-1}$$

es fácil comprobar que

$$F(i.\,y) = i^n.\left(F_1 - i.\,F_2\right)$$

en donde

$$(1)\quad \begin{cases} F_1(y) = a_0.y^n - a_2.y^{n-2} + a_4.y^{n-4} - \dots\dots \\ F_2(y) = a_1.y^{n-1} - a_3.y^{n-3} + a_5.y^{n-5} - \dots\dots \end{cases}$$

Cuando la variable $z$ toma la forma compleja

$$z = x + i.\,y$$

entonces la función F (z) se descompone del modo siguiente

$$F(z) = F(x + i.\,y) = \phi(x\,y) + i.\,\psi(x\,y)$$

siendo $\phi$ y $\psi$ funciones reales de las variables $x$, $y$. Tenemos, por tanto, para el caso presente

$$(2)\quad \begin{cases} \phi(0\,y) = \pm F_1 \quad \psi(0\,y) = \mp F_2 \text{ si } n \text{ es un número par} \\ \phi(0\,y) = \pm F_2 \quad \psi(0\,y) = \mp F_1 \text{ si } n \text{ ,, ,, ,, impar.} \end{cases}$$

*Las funciones* $F_1$ y $F_2$ *no pueden anularse simultáneamente para el mismo valor de la variable real y*, pues si así ocurriese resultaría que F (z) tendría una raiz i.y puramente imaginaria, lo cual es contra-

rio á la hipótesis hecha de que todas las raíces de F (z) tienen parte real negativa.

Trazando un círculo de radio suficientemente grande en representación de la función arbitraria $f$, claro es que todas las raíces de la ecuación dada tendrán que estar en el semicírculo de la izquierda, único que tiene los valores reales de $x$ negativos. Encerrados así los puntos raíces de la ecuación, podremos tomar por curva $f$ las líneas que limitan dicho semicírculo izquierdo, comprobándose entonces que sobre este contorno mixtilineo existen $2n$ puntos $E(f; \phi, \psi)$ y $2n$ puntos $E(f; \psi, \phi)$ ya que la ecuación $F(z)=0$ tiene $n$ raíces.

Demuéstrase en Algebra que cada una de las dos semicircunferencias en que el eje vertical cartesiano de las $y$ divide al círculo $f$ contiene

$n$ puntos $E(f; \phi, \psi)$ si $n$ es número par,
$n$ puntos $E(f; \psi, \phi)$ si $n$ es número impar.

Resultará entonces, según lo establecido en el párrafo anterior, que por estar todos los puntos raíces de F(z) contenidos en el semicírculo izquierdo, *el diámetro vertical contendrá*

$n$ puntos $E(f; \phi, \psi)$ si $n$ es número par,
$n$ puntos $E(f; \psi, \phi)$ si $n$ es número impar.

Teniendo en cuenta (2) el valor que en cada caso poseen las funciones $\phi$ y $\psi$, claro está que *el diámetro vertical contendrá siempre $n$ puntos raíces de* $F_1 = 0$. Como, por otra parte, $F_1$ es de grado $n$, deduciremos entonces, *que* $F_1(y)$ *y su derivada* $F'_1(y)$ *no pueden anularse simultáneamente;* es decir, que $F_1(y)$ y $F'_1(y)$ *son funciones primas entre sí.*

Los puntos $E(f; \phi, \psi)$ están caracterizados por la condición

$$[f, \phi] . \psi < 0$$
$$[f, \phi] = f'_x . \phi'_y - f'_y . \phi'_x = \phi'_y$$

ya que sobre el diámetro vertical se tiene $f = x = 0$. Como además $n$ es par, poniendo por $\phi$ y $\psi$ sus valores (2), resultará

$$- F'_1(y) . F_2(y) < 0 \qquad (3)$$

Cuando $n$ es impar, los puntos contenidos en el diámetro vertical son $E(f; \psi, \phi)$ los que están definidos por la desigualdad

$$[f, \psi] . \phi < 0$$

que se transforma en la (3) sustituyendo los valores dados para $\phi$ y $\psi$ en las relaciones (2).

El resumen de este análisis es que, siempre, ya sea $n$ par o impar, las funciones $F_1(y)$ y $F_2(y)$ son primas entre sí, $F_1(y)$ es de grado $n$, $F_1(y)$ y $F'_1(y)$ no tiene divisor común. Además, se verifica constantemente la desigualdad

$$F'_1(y) . \; F_2(y) > 0$$

para todas las raíces de $F_1(y) = 0$.

Hasta aquí hemos seguido literalmente el razonamiento de M. Hurwitz, del cual nos independizaremos en lo que sigue para aplicar nuestra forma cuadrática, *correlativa* a la de tan insigne matemático.

*Primer caso: $n$ es número par.*

El coeficiente $a_n$ entrará en la función $F_1(y)$, así como $a_{n-1}$ estará comprendido en $F_2(y)$. Podremos entonces escribir

$$(4) \quad \begin{cases} F_1(y) = \pm a_n \mp a_{n-2} . y^2 \pm a_{n-4} . y^4 \mp \ldots . \\ F_2(y) = \mp a_{n-1} . y \pm a_{n-3} . y^3 \mp a_{n-5} . y^5 \pm \ldots . \end{cases}$$

Recordando que

$$F'_1(y) = \frac{n . F_1(y) - E_1 F_1(y)}{y}$$

resultará, en virtud de (3), que para cada raíz de $F_1(y) = 0$ se se tendrá la desigualdad

$$\left( - \frac{F_2(y)}{y} \right) . \; E_1 F_1(y) > 0 \qquad (5)$$

Haciendo

$$f(y) = F_1(y) \qquad \Phi(y) = - \frac{F_2(y)}{y} = \pm a_{n-1} \mp a_{n-3} . y^2 \pm \ldots .$$

se ve claramente que las funciones $f(y)$ y $\Phi(y)$ reunen todas las condiciones necesarias y suficientes para que la forma cuadrática C, ob-

tenida según expusimos en el § 29 de nuestra mencionada Obra, resulte una *forma positiva*.

Desarrollando el cociente $\frac{\Phi(y)}{f(y)}$ según las potencias ascendentes de la variable $y$, para lo cual se comenzará la división por los términos independientes del numerador y denominador, se tendrá que no existen términos en los que la variable $y$ entre con exponente impar, es decir que

$$c_1 = c_3 = c_5 = \ldots\ldots = 0$$

luego

$$\frac{\Phi(y)}{f(y)} = -\frac{\frac{F_2(y)}{y}}{F_1(y)} = c_0 + c_2 \cdot y^2 + c_4 \cdot y^4 + c_6 \cdot y^6 + \ldots\ldots$$

Nuestra forma cuadrática C vale entonces

$$C = \sum_{0.n-1}^{i.k} c_{i+k} \cdot t_i \cdot t_k = \sum_{0.\frac{n}{2}-1}^{i.k} c_{2(i+k)} \, t_{2i} \cdot t_{2k} +$$

$$\sum_{0.\frac{n}{2}-1}^{i.k} c_{2(i+k+1)} \cdot t_{2i+1} \cdot t_{2k+1}$$

siendo necesariamente positiva. La primera de estas dos formas parciales en que se descompone C contiene solamente las variables $t_0, t_2, t_4, t_6 \ldots\ldots$; mientras que la segunda posee las otras variables $t_1, t_3, t_5, t_7 \ldots\ldots$ Cada una de estas dos formas parciales ha de ser *definida*, y en particular, *positiva*.

Llamando

$$C' = \begin{vmatrix} c_0 & c_2 & c_4 & \ldots\ldots & c_{n-2} \\ c_2 & c_4 & c_6 & \ldots\ldots & c_n \\ c_4 & c_6 & c_8 & \ldots\ldots & c_{n+2} \\ \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ c_{n-2} & c_n & c_{n+2} & \ldots\ldots & c_{2n-4} \end{vmatrix} \qquad C'' = \begin{vmatrix} c_2 & c_4 & c_6 & \ldots\ldots & c_n \\ c_4 & c_6 & c_8 & \ldots\ldots & c_{n+2} \\ c_6 & c_8 & c_{10} & \ldots\ldots & c_{n+4} \\ \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ c_n & c_{n+2} & c_{n+4} & \ldots\ldots & c_{2n-2} \end{vmatrix}$$

se podrá enunciar la proposición siguiente:

I.—*Para que la ecuación de grado par* $F(z) = 0$ *admita solamente raíces con parte real negativa, es necesario y suficiente que los determinantes* $C'$, $C''$ *y todos sus menores principales sean positivos.*

Los coeficientes $c_0$, $c_2$, $c_4$ .... pueden calcularse fácilmente practicando el producto

$$\left(c_0 + c_2 y^2 + c_4 . y^4 + \ldots\ldots\right) . \left(a_n - a_{n-2} . y^2 + a_{n-4} . y^4 - \ldots\ldots\right)$$

e igualando el resultado al polinomio

$$a_{n-1} - a_{n-3} . y^2 + a_{n-5} . y^4 - \ldots\ldots$$

Así procediendo encontraremos

$$(6) \left\{ \begin{array}{l} a_{n-1} = a_n . c_0 \\ -a_{n-3} = a_n . c_2 - a_{n-2} . c_0 \\ a_{n-5} = a_n . c_4 - a_{n-2} . c_2 + a_{n-4} . c_0 \\ -a_{n-7} = a_n . c_6 - a_{n-2} . c_4 + a_{n-4} . c_2 - a_{n-6} . c_0 \\ \ldots\ldots\ldots \quad \ldots\ldots\ldots \quad \ldots\ldots\ldots \\ \ldots\ldots\ldots \quad \ldots\ldots\ldots \quad \ldots\ldots\ldots \end{array} \right.$$

Tratemos de poner las condiciones expresadas por la proposión I en función explícita de los coeficientes $a_n$, $a_{n-1}$, $a_{n-2}$ .... de la ecuación.

Debiendo ser $c_0$ positivo, también tendrán que serlo $a_n$ y $a_{n-1}$.

Calculando el valor de $c_2$ se encontrará

$$c_2 = \frac{a_{n-2} . a_{n-1} - a_{n-3} . a_n}{a_n^2}$$

y como $c_2$ ha de ser positivo, resultará

$$a_{n-2} . a_{n-1} - a_{n-3} . a_n = \begin{vmatrix} a_{n-1} & a_n \\ a_{n-3} & a_{n-2} \end{vmatrix} > 0$$

El segundo menor principal de C′ o sea $c_0 . c_4 - c_2^2$ puede ponerse bajo la forma

$$\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & c_0 & c_2 & c_4 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & c_0 & c_2 \end{vmatrix}$$

cuyo determinante multiplicado por la expresión

$$(7) \quad \begin{vmatrix} a_n & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-2} & a_n & 0 & 0 \\ a_{n-4} & -a_{n-2} & a_n & 0 \\ -a_{n-6} & a_{n-4} & -a_{n-2} & a_n \end{vmatrix} = a_n^4$$

produce el siguiente resultado a causa de las igualdades (6),

$$\begin{vmatrix} a_n & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-2} & a_{n-1} & a_n & 0 \\ a_{n-4} & -a_{n-3} & -a_{n-2} & a_{n-1} \\ -a_{n-6} & a_{n-5} & a_{n-4} & -a_{n-3} \end{vmatrix} = a_n . \begin{vmatrix} a_{n-1} & a_n & 0 \\ a_{n-3} & a_{n-2} & a_{n-1} \\ a_{n-5} & a_{n-4} & a_{n-3} \end{vmatrix}$$

de donde deduciremos que este último determinante de tercer orden tendrá que ser positivo. Tratando de un modo análogo al segundo menor principal de C″ o sea $c_2 . c_6 - c_4^2$ obtendremos

$$\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ c_0 & c_2 & c_4 & c_6 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & c_0 & c_2 & c_4 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} a_n & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-2} & a_n & 0 & 0 \\ a_{n-4} & -a_{n-2} & a_n & 0 \\ -a_{n-6} & a_{n-4} & -a_{n-2} & a_n \end{vmatrix}$$

cuyo producto vale

$$\begin{vmatrix} a_{n-1} & a_n & 0 & 0 \\ a_{n-3} & a_{n-2} & a_{n-1} & a_n \\ a_{n-5} & a_{n-4} & a_{n-3} & a_{n-2} \\ a_{n-7} & a_{n-6} & a_{n-5} & a_{n-4} \end{vmatrix}$$

determinante que ha de ser positivo.

De un modo idéntico puede seguirse transformándo los restantes menores principales de $C'$ y $C''$ en determinantes expresados con los coeficientes de la ecuación. Pero es inutil desarrollar tales cálculos al objeto de conocer la ley general que es su resultado, y la cual puede enunciarse como sigue;

II.—*Para que la ecuación de grado par* $F(z) = 0$ *no tenga más que raíces con parte real negativa, es condición necesaria y suficiente que el coeficiente* $a_n$ *y los* $n$ *primeros términos de la cadena de menores principales* $A_1, A_2, A_3 \ldots\ldots A_n$ *del determinante.*

$$(8) \quad \begin{vmatrix} a_{n-1} & a_n & 0 & 0 & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_{n-3} & a_{n-2} & a_{n-1} & a_n & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_{n-5} & a_{n-4} & a_{n-3} & a_{n-2} & a_{n-1} & a_n & \ldots\ldots \\ a_{n-7} & a_{n-6} & a_{n-5} & a_{n-4} & a_{n-3} & a_{n-2} & \ldots\ldots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \end{vmatrix}$$

*sean todos positivos.*

A primera vista parece que la anterior proposición es un nuevo teorema, pero fácil resulta convencerse que no es en el fondo otra cosa que el mismo *teorema de Hurwitz* expresado en forma distinta en que lo hizo su ilustre autor. Convirtiendo en la ecuación dada la variable $z$ por $\frac{1}{z}$, se llega a la ecuación transformada.

$$(9) \quad f\left(z'\right) = a_n z'^{n} + a_{n-1} . z^{n-1} + a_{n-2} . z'^{n-2} + \ldots.$$

$$+ a_1 z' + a_0 = 0$$

que se obtiene de la primera cambiando $a_0$ en $a_n$, $a_1$ en $a_{n-1}$, $a_2$ en $a_{n-2}$, $a_3$ en $a_{n-3}$ ..... etc. Pero demostrándose rápidamente que la inversa de una cantidad imaginaria $(-a \pm \beta \sqrt{-1})$ de parte real negativa ha de ser forzosamente de la forma $(-c \mp d \sqrt{-1})$ en donde $c > 0$, claro es que si todas las raices de la ecuación dada tienen parte real negativa estarán también en iguales condiciones las raices de la ecuación (9), a la cual será así mismo aplicable el teorema de Hurwitz; y es entonces evidente que dicha aplicación conduce al determinante (8).

*Segundo caso: n es impar.*——

El coeficiente $a_n$ formará parte de $F_2(y)$, así como $a_{n-1}$ entrará en $F_1(y)$. Analizando la estructura de ambas funciones $F_1$ y $F_2$ podremos escribir en el caso presente

$$(10)\quad \begin{cases} F_1(y) = \pm a_{n-1}.y \mp a_{n-3}.y^3 \pm a_{n-5}.y^5 \mp \ldots. \\ F_2(y) = \pm a_n \mp a_{n-2}.y^2 \pm a_{n-4}.y^4 \mp \ldots. \end{cases}$$

De la desigualdad (3) deduciremos que para cada raiz de $F_1(y) = 0$ se tendrá

$$(11)\quad F_2(y).\ E_1 \frac{F_1(y)}{y} < 0$$

Haciendo aquí

$$f(y) = \frac{F_1(y)}{y} \qquad \Phi(y) = F_2(y)$$

observaremos que las funciones $f(y)$ y $\Phi(y)$ reunen todas las condiciones necesarias y suficientes para que la forma cuadrática C, obtenida desarrollando el cociente $\frac{\Phi(y)}{f(y)}$ según las potencias ascendentes de $y$, sea una forma definida, y en particular *negativa*.

El desarrollo de $\frac{\Phi(y)}{f(y)}$ no contiene más que términos dependientes de $y^2$, luego

$$e_1 = e_3 = e_5 = \ldots. = 0$$

es decir que

$$\frac{\Phi(y)}{f(y)} = \frac{F_2(y)}{\dfrac{F_1(y)}{y}} = e_0 + e_2 . y^2 + e_4 . y^4 + e_6 . y^6 + \ldots .$$

Nuestra forma cuadrática C vale aquí

$$C = \sum_{0.\frac{n-1}{2}}^{i.k} e_{2(i+k)} \, t_{2i} \, . \, t_{2k} + \sum_{0.\frac{n-2}{2}}^{i.k} e_{2(i+k+1)} \, . \, t_{2i+1} \, . \, t_{2k+1} =$$

$$\sum_{0.n-1}^{i.k} c_{i+k} \, . \, t_i \, . \, t_k$$

siendo su determinante

$$E = \begin{vmatrix} e_0 & 0 & e_2 & 0 & \ldots\ldots & e_{n-1} \\ 0 & e_2 & 0 & e_4 & \ldots\ldots & 0 \\ e_2 & 0 & e_4 & 0 & \ldots\ldots & e_{n+1} \\ 0 & e_4 & 0 & e_6 & \ldots\ldots & 0 \\ e_4 & 0 & e_6 & 0 & \ldots\ldots & e_{n+3} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ e_{n-1} & 0 & e_{n+1} & 0 & \ldots\ldots & e_{2n-2} \end{vmatrix}$$

Por tener todas las raíces de la ecuación dada una parte real negativa, los coeficientes $a_n$ y $a_{n-1}$ tienen que ser necesariamente positivos, en virtud de las fórmulas elementales que expresan su valor en función de dichas raíces. De aquí se desprende que el coeficiente $e_0$ de la forma C es siempre positivo.

Siendo, pues, el primer menor $e_0$ del determinante E positivo, para que C resulte forma negativa, será preciso que todos los restantes menores de E sean alternativamente negativos y positivos. Tendremos así que $e_0 e_2 < 0$, luego $e_2 < 0$. Del mismo modo

$$e_2 \left( e_0 e_4 - e_2^2 \right) = \begin{vmatrix} e_0 & 0 & e_2 \\ 0 & e_2 & 0 \\ e_2 & 0 & e_4 \end{vmatrix} > 0$$

de donde $e_0 e_4 - e_2^2 < 0$. Análogamente

$$\left(e_0 e_4 - e_2^2\right) . \left(e_2 e_6 - e_4^2\right) = \begin{vmatrix} e_0 & 0 & e_2 & 0 \\ 0 & e_2 & 0 & e_4 \\ e_2 & 0 & e_4 & 0 \\ 0 & e_4 & 0 & e_6 \end{vmatrix} < 0$$

por lo que $e_2 . e_6 - e_4^2 > 0$.

Prosiguiendo de este modo llegaremos á la conclusión de que las dos series de menores principales de los dos determinantes

$$E' = \begin{vmatrix} e_0 & e_2 & e_4 & \ldots\ldots & e_{n-1} \\ e_2 & e_4 & e_6 & \ldots\ldots & e_{n+1} \\ e_4 & e_6 & e_8 & \ldots\ldots & e_{n+3} \\ \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ e_{n-1} & e_{n+1} & e_{n+3} & & e_{2n-2} \end{vmatrix} \text{ y } E'' = \begin{vmatrix} e_2 & e_4 & e_6 & \ldots\ldots & e_{n-1} \\ e_4 & e_6 & e_8 & \ldots\ldots & e_{n+1} \\ e_6 & e_8 & e_{10} & \ldots\ldots & e_{n+3} \\ \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ e_{n-1} & e_{n+1} & e_{n+3} & & e_{2n-2} \end{vmatrix}$$

escritas una debajo de otra no presenta por sus signos más que variaciones-variaciones, ó sea que adoptará el aspecto

$$\begin{array}{ccccl} + & - & + & - & \ldots\ldots \text{ menores de } E' \\ - & + & - & + & \ldots\ldots \text{ menores de } E'' \end{array}$$

III.—*Para que la ecuación de grado impar* $F(z) =$ *admita solamente raíces con parte real negativa, es necesario y suficiente que la doble serie formada por los menores principales de los determinantes* $E'$ *y* $E''$ *no presente más que variaciones-variaciones, siendo positivo su primer término.*

Igualando el producto

$$\left(e_0 + e_2 y^2 + e_4 y^4 + \ldots\right) . \left(a_{n-1} - a_{n-3} y^2 + a_{n-5} . y^4 - \ldots\right)$$

al polinomio

$$a_n - a_{n-2} . y^2 + a_{n-4} . y^4 - a_{n-6} . y^6 + \ldots$$

se obtiene

$$(11)\quad \begin{cases} a_n = a_{n-1} \cdot e_0 \\ -a_{n-2} = a_{n-1} \cdot e_2 - a_{n-3} \cdot e_0 \\ a_{n-4} = a_{n-1} \cdot e_4 - a_{n-3} \cdot e_2 + a_{n-5} \cdot e_0 \\ -a_{n-6} = a_{n-1} \cdot e_6 - a_{n-3} \cdot e_4 + a_{n-5} \cdot e_2 - a_{n-7} \cdot e_0 \\ \cdots\cdots \quad \cdots\cdots \quad \cdots\cdots \quad \cdots\cdots \end{cases}$$

Hallando el valor de $e_2$ encontramos

$$e_2 = \frac{a_n \cdot a_{n-3} - a_{n-1} \cdot a_{n-2}}{a_{n-1}^2} < 0$$

luego

$$a_n \cdot a_{n-3} - a_{n-1} \cdot a_{n-2} = \begin{vmatrix} a_n & a_{n-1} \\ a_{n-2} & a_{n-3} \end{vmatrix} < 0$$

El segundo menor principal de E′, o sea $e_0 \cdot e_4 - e_2^2 < 0$, produce, multiplicandolo por $a_{n-1}^4$

$$\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & e_0 & e_2 & e_4 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & e_0 & e_2 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} a_{n-1} & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-3} & a_{n-1} & 0 & 0 \\ a_{n-5} & -a_{n-3} & a_{n-1} & 0 \\ -a_{n-7} & a_{n-5} & -a_{n-3} & a_{n-1} \end{vmatrix}$$

y recordando las igualdades (10), el siguiente determinante

$$\begin{vmatrix} a_{n-1} & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-3} & a_n & a_{n-1} & 0 \\ a_{n-5} & -a_{n-2} & -a_{n-3} & a_n \\ -a_{n-7} & a_{n-4} & a_{n-5} & -a_{n-2} \end{vmatrix} = a_{n-1} \cdot \begin{vmatrix} a_n & a_{n-1} & 0 \\ a_{n-2} & a_{n-3} & a_n \\ a_{n-4} & a_{n-5} & a_{n-2} \end{vmatrix}$$

que ha de ser negativo.

Tratando de un modo idéntico al segundo menor principal de E″ ó sea $e_2 e_6 - e_4^2 > 0$ nos resultará

$$\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ e_0 & e_2 & e_4 & e_6 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & e_0 & e_2 & e_4 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} a_{n-1} & 0 & 0 & 0 \\ -a_{n-3} & a_{n-1} & 0 & 0 \\ a_{n-5} & -a_{n-3} & a_{n-1} & 0 \\ -a_{n-7} & a_{n-5} & -a_{n-3} & a_{n-1} \end{vmatrix}$$

el siguiente producto

$$\begin{vmatrix} a_n & a_{n-1} & 0 & 0 \\ a_{n-2} & a_{n-3} & a_n & a_{n-1} \\ a_{n-4} & a_{n-5} & a_{n-2} & a_{n-3} \\ a_{n-6} & a_{n-7} & a_{n-4} & a_{n-5} \end{vmatrix}$$

que ha de ser un determinante positivo.

No es preciso llevar más adelante este cálculo para deducir la ley general que se busca, pues visto queda que en esta serie de determinantes formados con los coeficientes de la ecuación dada cada dos términos consecutivos son alternadamente positivos y negativos, es decir que tiene por sus signos la forma $+ + - - + + - - \ldots$

IV.—*Para que la ecuación de grado impar* $F(z) = 0$ *no tenga más que raíces con parte real negativa, es condición necesaria y suficiente que en la serie formada por el coeficiente* $a_{n-1}$ *y los* $n$ *primeros menóres principales* $A_1 . A_2 . A_3 . \ldots . A_n$ *del determinante*

$$(12) \quad \begin{vmatrix} a_n & a_{n-1} & 0 & 0 & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_{n-2} & a_{n-3} & a_n & a_{n-1} & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ a_{n-4} & a_{n-5} & a_{n-2} & a_{n-3} & a_n & a_{n-1} & \ldots\ldots \\ a_{n-6} & e_{n-7} & a_{n-4} & a_{n-5} & a_{n-2} & a_{n-3} & \ldots\ldots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \end{vmatrix}$$

*cada dos términos consecutivos sean alternadamente positivos y negativos.*

Salvo las dos primeras desigualdades, las restantes que se obtienen de aplicar el anterior teorema son sucesivamente iguales y diferentes a las que resultan de expresar el teorema de Hurwitz para la

ecuación $f(z') = F\left(\frac{1}{z}\right)$. Dice, en efecto, esta proposición que todos los menores principales del determinante (8) son positivos, ya sea $n$ par o impar, cuando todas las raíces de la ecuación dada tienen parte real negativa; y fácil es observar que las desigualdades relativas a los menores principales de (12) y (8) compuestos de un número par de columnas son identicamente iguales entre sí, mientras que son distintas las desigualdades correspondientes a aquellos menores que en ambos determinantes, (12) y(8), estan formados de un número impar de líneas. Esto no obstante, tan ciertas son unas condiciones como otras, pues lo que prueba tal desacuerdo es que el teorema IV es una proposición distinta a la de Hurwitz, con la cual tiene una íntima relación por cuanto de las desigualdades expresadas por el determinante (12) pueden deducirse las que caracterizan el enunciado de Hurwitz. Resulta por tanto, dicho brevemente, que el teorema de Hurwitz es corolario de nuestra proposición IV, según no es difícil comprobar.

Tanto el teorema II como el IV expresan condiciones para que las raíces de la ecuación dada tengan todas *parte real negativa*. Caso de que se desee encontrar los requisitos a que habrán de satisfacer los coeficientes de la ecuación para que todas sus raíces tengan *parte real positiva* bastará efectuar en $F(z) = 0$ la transformcción $z = -z_1$ aplicando a la nueva ecuación

$$F(-z_1) = 0 = \pm a_0 z_1^n \mp a_1 z_1^{n-1} \pm a_2 z_1^{n-2} \mp a_3 z_1^{n-3} \pm \ldots$$
$$- a_{n-3} z_1^3 + a_{n-2} z_1^2 - a_{n-1} . z_1 + a_n$$

los teoremas II y IV. Así resultará;

V.—*Para que la ecuación de grado par* $F(z) = 0$ *no tenga más que raíces con parte real positiva, será condición necesaria y suficiente que el coeficiente* $a_n$ *y los* $n$ *primeros menores principales* $A_1$, $A_2$, $A_3$ .... $A_n$ *del determinante*

$$\begin{vmatrix} -a_{n-1} & a_n & 0 & 0 & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ -a_{n-3} & a_{n-2} & -a_{n-1} & a_n & 0 & 0 & \ldots\ldots \\ -a_{n-5} & a_{n-4} & -a_{n-3} & a_{n-2} & -a_{n-1} & a_n & \ldots\ldots \\ -a_{n-7} & a_{n-6} & -a_{n-5} & a_{n-4} & -a_{n-3} & a_{n-2} & \ldots\ldots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \end{vmatrix}$$

*sean todos positivos.*

VI.—*Para que la ecuación de grado impar* $F(z) = 0$ *no tenga más que raíces con parte real positiva, es condición necesaria y suficiente que en la serie formada por el coeficiente* $(-a_{n-1})$ *y los* $n$ *primeros menores principales* $A_1, A_2, A_3 \ldots A_n$ *del determinante*

$$\begin{vmatrix} a_n & -a_{n-1} & 0 & 0 & 0 & 0 & \ldots \\ a_{n-2} & -a_{n-3} & a_n & -a_{n-1} & 0 & 0 & \ldots \\ a_{n-4} & -a_{n-5} & a_{n-2} & -a_{n-3} & a_n & -a_{n-1} & \ldots \\ a_{n-6} & -a_{n-7} & a_{n-4} & -a_{n-5} & a_{n-2} & -a_{n-3} & \ldots \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \end{vmatrix}$$

*cada dos términos consecutivos sean alternadamente positivos negativos.*

*Observación.*—El razonamiento seguido para establecer las proposiciones II y IV supone implícitamente que la ecuación $F(z) = 0$ no admite raíces múltiples, pues con tal hipótesis es como se establece en Algebra que sobre la circunferencia f de radio suficientemente grande existen $2n$ puntos $E(f; \phi, \psi)$ y otros $2n$ puntos $E(f; \psi, \phi)$. Los teoremas II y IV quedan pues demostrados para el caso en que el descriminante de $F(z)$ es diferente de cero. Veamos ahora cómo puede salvarse tal restricción a fin de que ambos enunciados, al igual que los V y VI, sean generales.

El razonamiento lo haremos sobre el teorema II, ya que puede adaptarse íntegramente para el IV.

Si los determinantes del teorema II son todos positivos, la forma cuadrática C será positiva y por consecuencia las funciones $F_1(y)$ y $F_2(y)$ no podrán tener raíces comunes; resultará, pues, que la ecuación $F(z) = 0$ no admitirá raíces que como $i\,y$ sean puramente imaginarias sin parte real alguna. Además $F(z) = 0$ no puede tener raíz con parte real positiva; pues de lo contrario se podría hacer variar los coeficientes de F en cantidades bastantes pequeñas para que los menores del determinante (8) permaneciesen positivos, para que $F(z) = 0$ admitiese siempre raíces con parte real positiva y para que la nueva función $F'$ no tuviese ninguna raíz múltiple. Resultados que están en contradicción con el teorema II.

Recíprocamente, si $F(z) = 0$ no tiene más que raíces imaginarias con parte real negativa, ninguno de los menores del determinante (8) puede ser negativo. Será preciso demostrar que haciendo esta suposición sobre las raíces de $F(z)$, ninguno de dichos determinantes puede ser cero. Admitamos, por ejemplo, que

$$A_4 = \begin{vmatrix} a_{n-1} & a_n & 0 & 0 \\ a_{n-3} & a_{n-2} & a_{n-1} & a_n \\ a_{n-5} & a_{n-4} & a_{n-3} & a_{n-2} \\ a_{n-7} & a_{n-6} & a_{n-5} & a_{n-4} \end{vmatrix}$$

sea el primer menor nulo. Sustituyamos entonces F por $F' = F + \epsilon . \Phi$; se podrán determinar los coeficientes arbitrarios de $\Phi$ de tal modo que para valores positivos o negativos de $\epsilon$ suficientemente pequeños, la función F no tenga ya raíces iguales, y que las partes reales de estas raíces permanezcan negativas. A la función $F'$ corresponderá el menor $A'_4$ que ordenaremos en su desarrollo con relación a las potencias de $\epsilon$; el coeficiente del término en $\epsilon$ no es idénticamente nulo; por tanto, se podrá todavía elegir el signo de $\epsilon$ de modo que $A'_4$ sea negativo. Tal resultado está en contradicción con el teorema II.

## C — Ejemplos.

1º—Sea la ecuación de segundo grado

$$a_0 x^2 + a_1 x + a_2 = 0$$

á la cual se quieren aplicar los teoremas encontrados para expresar las condiciones inherentes al caso en que todas las raíces tienen parte real negativa. La proposición II da

$$a_2 > 0 \qquad a_1 > 0 \qquad a_1 . a_0 > 0$$

ó sea

$$a_2 > 0 \qquad a_1 > 0 \qquad a_0 > 0$$

que son las desigualdades necesarias y suficientes que se buscaban. Este resultado puede obtenerse también de la conocida fórmula

$$x = \frac{-a_1 \pm \sqrt{a_1^2 - 4 a_0 . a_2}}{2a_0}$$

por medio de un sencillo análisis, que no insertamos por brevedad.

2º—Aplicando á la ecuación de tercer grado.

$$a_0 x^3 + a_1 x^2 + a_2 x + a_3 = 0$$

la proposición IV, obtendremos

$$a_2 > 0 \;\text{»}\; a_3 > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_3 & a_2 \\ a_1 & a_0 \end{vmatrix} < 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_3 & a_2 & 0 \\ a_1 & a_0 & a_3 \\ 0 & 0 & a_1 \end{vmatrix} < 0$$

ó sea $a_2 > 0$ » $a_3 > 0$ » $a_3 . a_0 - a_1 a_2 < 0$ » $a_1 . (a_0 a_3 - a_1 a_2) < 0$

de donde

$$a_1 > 0 \;\text{»}\; a_2 > 0 \;\text{»}\; a_3 > 0 \;\text{»}\; a_1 a_2 - a_0 a_3 > 0$$

cuyas desigualdades también se encuentran aplicando el teorema de Hurwitz.

3º A la ecuación de cuarto grado

$$a_0 x^4 + a_1 x^3 + a_2 x^2 + a_3 x + a_4 = 0$$

se aplicará la proposición II, obteniéndose

$$a_4 > 0 \;\text{»}\; a_3 > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_3 & a_4 \\ a_1 & a_2 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_3 & a_4 & 0 \\ a_1 & a_2 & a_3 \\ 0 & a_0 & a_1 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}$$

$$\begin{vmatrix} a_3 & a_4 & 0 & 0 \\ a_1 & a_2 & a_3 & a_4 \\ 0 & a_0 & a_1 & a_2 \\ 0 & 0 & 0 & a_0 \end{vmatrix} > 0$$

ó bien

$$a_4 > 0 \;\text{»}\; a_3 > 0 \;\text{»}\; a_3 a_2 - a_1 a_4 > 0 \;\text{»}\; a_1 a_2 a_3 - a_0 a_3^2 - a_1^2 a_4 > 0 \;\text{»}$$

$$a_0 a_1 a_2 a_3 - a_0^2 a_3^2 - a_0 a_1^2 a_4 > 0$$

El teorema de Hurwitz nos dá

$$a_0 > 0 \;\text{»}\; a_1 > 0 \;\text{»}\; a_1 a_2 - a_0 a_3 > 0 \;\text{»}\; a_1 a_2 a_3 - a_0 a_3^2 - a_1^2 a_4 > 0 \;\text{»}$$

$$a_1 a_2 a_3 a_4 - a_1^2 a_4^2 - a_0 a_3^2 a_4 > 0$$

cuyas desigualdades, aparentemente distintas a las anteriores, son iguales sustancialmente por cuanto es fácil deducir con rapidez un sistema del otro.

4º—La proposición IV aplicada a la ecuación

$$a_0 x^5 + a_1 x^4 + a_2 x^3 + a_3 x^2 + a_4 x + a_5 = 0$$

nos produce

$$a_4 > 0 \;\text{»}\; a_5 > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_5 & a_4 \\ a_3 & a_2 \end{vmatrix} < 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_5 & a_4 & 0 \\ a_3 & a_2 & a_5 \\ a_1 & a_0 & a_3 \end{vmatrix} < 0 \;\text{»}$$

$$\begin{vmatrix} a_5 & a_4 & 0 & 0 \\ a_3 & a_2 & a_5 & a_4 \\ a_1 & a_0 & a_3 & a_2 \\ 0 & 0 & a_1 & a_0 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_5 & a_4 & 0 & 0 & 0 \\ a_3 & a_2 & a_5 & a_4 & 0 \\ a_1 & a_0 & a_3 & a_2 & a_5 \\ 0 & 0 & a_1 & a_0 & a_3 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & a_1 \end{vmatrix} > 0$$

o lo que es igual

$$(13)\quad \begin{cases} a_4 > 0 \;\text{»}\; a_5 > 0 \;\text{»}\; a_5 a_2 - a_3 a_4 < 0 \;\text{»} \\ a_2 a_3 a_5 + a_1 a_4 a_5^2 - a_0 a_5^2 - a_4 a_3 < 0 \\ a_1 a_2 a_3 a_4 + a_0 a_2 a_3 a_5 + 2 a_0 a_1 a_4 a_5 - a_0^2 a_5^2 - a_1^2 a_4^2 - \\ a_1 a_5 a_2^2 - a_0 a_4 a_3^2 > 0 \\ \left(a_0 a_1 a_3 - a_1^2 a_2\right) . \left(a_2 a_5 - a_4 a_3\right) + \\ \left(a_0 a_1 a_5 - a_1^2 a_4\right) \times \left(a_1 a_4 - a_0 a_5\right) > 0 \end{cases}$$

Aplicando el teorema de Hurwitz a la inversa de la ecuación, dada, tendremos

$$a_5 > 0 \;\text{»}\; a_4 > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_4 & a_5 \\ a_2 & a_3 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_4 & a_5 & 0 \\ a_2 & a_3 & a_4 \\ a_0 & a_1 & a_2 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}$$

$$\begin{vmatrix} a_4 & a_5 & 0 & 0 \\ a_2 & a_3 & a_4 & a_5 \\ a_0 & a_1 & a_2 & a_3 \\ 0 & 0 & a_0 & a_1 \end{vmatrix} > 0 \;\text{»}\; \begin{vmatrix} a_4 & a_5 & 0 & 0 & 0 \\ a_2 & a_3 & a_4 & a_5 & 0 \\ a_0 & a_1 & a_2 & a_3 & a_4 \\ 0 & 0 & a_0 & a_1 & a_2 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & a_0 \end{vmatrix} > 0$$

cuyos determinantes dan desarrollados

$$(14)\quad \begin{cases} a_5 > 0 \;\text{»}\; a_4 > 0 \;\text{»}\; a_3 a_4 - a_2 a_5 > 0 \;\text{»} \\ a_2 a_3 a_4 + a_0 a_4 a_5 - a_1 a_4^2 - a_5 a_2^2 > 0 \\ a_1 a_2 a_3 a_4 + a_0 a_2 a_3 a_5 + 2\, a_1 a_4 a_5 a_0 - a_0^2 a_5^2 - a_1^2 a_4^2 - \\ \quad a_1 a_5 a_2^2 - a_0 a_4 a_3^2 > 0 \\ \qquad (a_0 a_1 a_2 - a_0^2 a_3) \cdot (a_4 a_3 - a_2 a_5) + \\ \qquad (a_0 a_1 a_4 - a_0^2 a_5) \cdot (a_0 a_5 - a_1 a_4) > 0 \end{cases}$$

Los sistemas (13) y (14) son distintos de forma, pero idénticos entre sí. Tal afirmación es evidente para las desigualdades primera, segunda, tercera y quinta de ambos sistemas, faltando demostrar el anterior aserto para las desigualdades cuarta y sexta, probando que las de un sistema se deducen de sus correlativas del otro. Restando

de la desigualdad seis de (13), la cuarta de (13) multiplicada por $a_0 a_1$, se obtiene la número cuatro de (14) después de dividir el resultado así calculado por $a_1^2$. La desigualdad seis de (14) es igual a la cinco de (13) multiplicada por $a_0$. Los coeficientes $a_0$ y $a_1$ son ambos positivos.

Habana, 25 de Mayo de 1912.

# LECCIONES DE LENGUA GRIEGA SOBRE EL TEXTO DE HOMERO

POR LA SRTA. LAURA MESTRE

*(Continúa.)*

## Capítulo II.

Τίς τ'ἄρ σφωε θεῶν ἔριδι ξυνέηκε μάχεσθαι;
Λητοῦς καὶ Διὸς υἱός. Ὁ γὰρ, Βασιλῆϊ χολωθεὶς,
νοῦσον ἀνὰ στρατὸν ὦρσε κακήν, ὀλέκοντο δὲ λαοί,
οὕνεκα τὸν Χρύσην ἠτίμησ' ἀρητῆρα
Ἀτρείδης. Ὁ γὰρ ἦλθε θοὰς ἐπὶ νῆας Ἀχαιῶν
λυσόμενός τε θύγατρα, φέρων τ'ἀπερείσι' ἄποινα,
στέμμα τ'ἔχων ἐν χερσὶν ἑκηβόλου Ἀπόλλωνος
χρυσέῳ ἀνὰ σκήπτρῳ καὶ ἐλίσσετο πάντας Ἀχαιούς,
Ἄτρείδα δὲ μάλιστα δύω, κοσμήτορε λαῶν·

### *Traducción.*

Ahora ¿cuál de los dioses los incitó a esa contienda? El hijo de Júpiter y de Latona: irritado contra el rey, suscitó en el ejército una mala enfermedad; y los pueblos morían porque Atrida había despreciado al sacerdote Crises. Dirigiéndose éste a las rápidas naves de los griegos con el fin de libertar a su hija, con un rico rescate y las bandas del certero Apolo en el cetro de oro, suplicaba así a todos los griegos, y sobre todo a los dos hijos de Atreo, caudillos de pueblos.

### *Lexiología.*

*Artículos:* Ὁ, ἡ, τό, *el, la, lo, él, ella, éste, el que;* aunque es artículo se usa por ἐκεῖνος, οὗτος, τίς, τίς, ὅς. Ὁ, ἡ, οἱ, αἱ, son abreviaciones de τός, τή, ταί. Los demás casos se derivan del antiguo nom. τός.

Τόν, ac. sing. masc.

*Nombres:* Θεῶν. gen. pl. masc. (θεοί, pl.) sing. θεός, *dios.*

Ἔριδι, dat. sing. de la 3ª; de ἔρις, nom.; ἔριδος, gen.

Λητώ, όος, οῦς, ἡ, *Latona*, madre de Apolo y Diana.

Dat. Λητοῖ, ac. Λητῶ, por Λητόα, contr. de la 2ª decl.

Υἱός, ου, ὁ, de la 2ª decl.

**Βασιλεύς, έως** y **έος, ὁ,** *un rey, un jefe;* dat. **Βασιλῆι,** dat. sing. jon. por **Βασιλέϊ.** Decl. dat. **Βασιλεῖ,** ac. **Βασιλῆ,** por **ἑκ;** voc. **Βασιλεῦ.** Pl. **Βασιλεῖς, Βασιλέων, Βασιλεῦσι, Βασιλεῖς,** ac. Dual **Βασιλέε, έοιν.**—Contracto de la 3ª decl.

**Νοῦσος, ου, ἡ,** por **νόσος,** *peste, contagio, epidemia.* Ac. sing. de la 2ª decl.

**Στρατός, οῦ, ὁ,** de la 2ª; ac. reg. de **ἀνά,** que rige también dat.: **ἀνὰ σκήπτρῳ,** *sobre, en.*

**Λαός, ου, ὁ,** nom. pl. de la 2ª decl.

**Χρύσης, ου, ὁ,** de la 1ª decl.

**Ἀρητήρ, ῆρος, ὁ,** de la 3ª decl.

**Ναῦς, ναός, ἡ.** Jon. **νηύς, νηός,** ac. **ναῦν..** Poet. **νηῦν, νῆα, νάα, νέα.** Hay también **νεῦς,** gen. **νεός** y **νεώς,** id.—Decl. de **ναῦς** o **νηῦς,** formas respect. at. y jon.; gen. **νεώς; νηός** o **νέος;** dat. **νηῖ;** ac. **ναῦν, νῆα** o **νέα;** voc. **ναῦ, νηῦ.** Pl. **νῆες** o **νεες;** gen. **νεῶν, νηῶν;** dat. **ναυσί, νηυσί;** ac. **ναῦς; νῆας** o **νεας.** Dual: carece de nom.; dat. **νεοῖν.** Todavía tiene las formas dor. **ναός,** gen; dat.: **ναῖ.** Pl. nom. **ναῆς;** ac. **ναᾶς.**

**Θυγάτηρ, έρος, τρός, ἡ.**—Decl. **θυγάτηρ;** gen. **θυγατρός;** dat. **θυγατρί;** ac. **θυγατέρα, θύγατρα;** voc. **θυγάτερ.** Pl. nom. **θυγατέρες, θύγατόρες;** gen. **θυγατέρων;** dat. **θυγατράσι;** ac. **θυγατέρας.**

**Ἄποινα,** ac. pl. de la 2ª decl.; de **ἄποινον, ου, τό.**

**Στέμμα, ατος, τό,** *banda de lana que ciñe la cabeza de los sacerdotes como una corona;* pl. neut. de la 3ª decl.

**Χερσί,** dat. pl. reg. por **ἐν,** de **χείρ, χειρός, ἡ** poet. **χέρος;** dat. pl. poet. **χείρεσι** y **χείρεσσι;** de la 3ª decl.

**Ἀπόλλων, ωνος, ὁ,** gen. sing. de la 3ª decl.

**Σκῆπτρον, ου, τό,** neut. de la 2ª decl; dat. sing. reg. de **ἀνά,** *sobre, en el extremo.*

**Κοσμήτωρ, ορος, ὁ,** ac. dual de la 3ª decl.; ap. **Ἀτρείδα** que es de la 1ª decl.

*Adjetivos:* **τίς,** adj. demostrativo; neut. **τί,** *quien, qué:* con acento agudo. Debe distinguirse cuidadosamente del indefinido **τὶς, τὶ,** con acento grave, *alguno, alguien, cierto,* etc.—Decl. **τίς, τί:** gen. **τινός;** dat. **τινί;** ac. **τινά;** neut. **τί.** Pl. nom. **τινες, τινά;** gen. **τινῶν;** dat. **τισί;** ac. **τινάς, τινά.** Dual, **τινέ, οῖν.**

**Κακός, ή, όν,** *perniciosa, terrible;* adj. de la 1ª clase, conc. con **νοῦσον.**

**Θοός, ά, όν,** de la 1ª clase, conc. con **νῆας,** *rápidas, atrevidas, intrépidas.*

Ἀπερείσιος, ία, ον, metátesis por ἀπειρέσιος, *inmenso*, *ilimitado*. Pl. ac. neut. de la 1ª clase.

Ἑκηβόλος, ου, ὁ, ἡ, el que arroja de lejos, de ἑκὰς, *lejos* y βολή, ης, ἡ, *dardo*. Epíteto de Apolo.

Χρῦσεος, έα, εον, de la 1ª cl. por crasis χρυσοῦς, ῆ, οῦν. Der. de χρυσός; οῦ, ὁ; ο χρύσεον, ου, τό, *el oro*. Está en dat. conc. con σκήπτρω. Decl. gen.: χρυσέου, σοῦ; fem. χρυσέας, σῆς; dat. masc. y neut.: χρυσέῳ, σῷ; ac. χρύσεον, οῦν. Tem. dat. χρυσέᾳ, σῇ; ac. χρυσέαν, σῆν. Pl. masc. χρύσεοι, σοῖ; neut. χρύσεα, σᾶ; gen. χρυσέων, χρυσῶν; dat. χρύσεοις, σοῖς, neut. Ac. χρυσέους, σοῦς; neut. χρυσέα, σᾶ; fem. χρυσεαῖ, σαῖ; dat. χρυσέαις, χρυσαῖς; ac. χρυσέας, σᾶς. Dual mas. y neut. χρυσέω, σῶ; χρυσέοιν, σοῖν; fem. χρυσέα, σᾶ, σέαιν, σαῖν. Cont. εα: ου; εα: η. La ε antes de la terminal se suprime.

Δύο o δύω para los tres géneros en nom. y ac. Gen. y dat. δυοῖν. Δύο es también indeclinable. Hay δυεῖν y δυῶν y dat. δυσί. Aquí es ac. de dual conc. con Ἀτρείδα.

*Pronombres:* σφωε, ac. dual del pronombre reflexivo *se*, ref. a Atrida y Aquiles. Decl. nom. οὗ, οἷ, ἕ, *sui*, *sibi*, *se*. Plural gen. σφῶν; dat. σφίσι, ac. σφᾶς. Dual σφωέ y σφώ; ac. gen. y dat. σφωΐν.

*Verbos:* Συνέηκα; at. por συνῆκα, en vez de συνῆκα, aor. irreg. de συνίημι; fut. συνήσω. (De σὺν y ἵημι, trabar.)

Μάχομαι; fut. medio μαχήσομαι. De aquí μάχη, ης, ἡ.

Ὄρω, *excitar*, *despertar;* fut. ὀρῶ; eol. ὄρσω.—Ὦροε, 3ª p. de sing. aor. 1º

Ὀλέκω, *oel.* ὄλω, aor. 2º—Ὀλέκομαι, *perecer;* ὀλέκοντο por ὠλέκοντο, 3ª pl. imperf. pas: *perecían*.

Ἠτίμησε, 3ª p. sing. aor. de ἀτιμάω (α, p. τιμάω, *honrar*). fut. ήσω

Ἦλθε, 3ª p. sing. aor. 2º ἤλυθον y ἦλθον, del verbo ἔρχομαι, *ir*, *venir*, fut. ἐλεύσομαι. Pret. medio ἥλυθα y at. ἐλήλυθα; poet. εἰλήλουθα.

Ἑλίσσετο, 3ª p. de sing. imperf. med. de λίσσομαι.

*Participios:* χολωθείς, de χολόιο, fut. ώσω, *rabiar*, de χολός, οῦ, ὁ, *la garganta*.

Λυσόμενος, part. fut. med. de λύω; fut. λύσω, etc.

Φέρων, de φέρω; fut. οἴσω; aor. 1º ἤνεγκα, 2º ἤνεγκον.

Pret. med. at. ἐνήνοχα; pret. pas. ἤνεγμαι; aor. 1º ἤνεχθην.

Ἔχων, de ἔχω, *tener;* fut. ἕξω y σχήσω; imperf. εἶχον; pret. ἔσχηκα; aor. 2º ἔσχον.

*Preposiciones:* ἀνά, (στρατόν) ἀνά (σκήπτρω) ac. dat. Επί, a, aquí es de ac. En otros casos es de gen. y dat. Ἐν, de gen.: ἐν χερσί.

*Adverbio:* μάλιστα, adv. de grado superl. de μάλα, *mucho;* μᾶλλον, comparat. (Μά, partícula afirm. y λα, intens.)

*Conjunciones:* τ'ἄρ'—τε ἄρα. Ἄρα, conj. o adverbio, *ahora bien*, *pues*, *al fin*, *verdaderamente*. Con circunflejo sirve para preguntar: Ἆρα; los poetas en vez de ἄρα usan ἄρ' o ῥά.

Γάρ, *porque*.

Τε, τ', δέ, καί.

Οὕνεκα, *porque*.

*Composición.*

Τίς ἀρητήρων ἦλθε Θοὰς ἐπὶ νῆας Ἀχαιῶν;
Χρύσης, φέρων ἀπερείσι ἄποινα, ἔχων ἐν χερσίν Ἀπόλλωνος στέμματα.
Ὁ ἀρητήρ Χρύσης, λυσόμενος Θύγατρα, ἐλίσσετο δύω κοσμήτορε λαῶν.
Ἀτρείδης ἠτίμησε αὐτόν.
Ἀλλὰ υἱὸς Λητοῦς καὶ Διὸς, βασιλῆϊ χογωθεὶς, ξυνέηκε σφωε μάχεσθαι.
Ὀλέκοντο λαοὶ οὕνεκα Ἀπόλλων ὦρσε νοῦσον κακὴν ἀνὰ στρατόν.

¿Cuál sacerdote fué a las rápidas naves de los griegos?

Crises, llevando un inmenso rescate, teniendo en las manos las bandas de Apolo.

El sacerdote Crises con el fin de libertar a su hija, suplicaba a los dos jefes de pueblos.

Atrida lo despreció.

Pero el hijo de Latona y de Júpiter, irritado contra el rey, los incitó a un altercado.

Perecían los pueblos porque Apolo suscitó una enfermedad terrible en la armada.

(*Continuará.*)

# EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS [1]

POR ANTOLÍN GARCÍA ÁLVAREZ

*Por qué escogí este tema.*—El hecho doloroso, pero absolutamente cierto, de ver comparecer, casi con frecuencia, ante los Tribunales Correccionales de Justicia, a maestros acusados por los mismos alumnos que reciben la enseñanza de sus labios y que los llevan allí como si se tratara de vulgares delincuentes, ha llenado mi alma de tristeza y me ha hecho pensar que graves males debían minar la existencia de nuestra Escuela Pública, para dar aquellos resultados tan fatales, que todos debemos atender muy prontamente, con las energías mayores, buscando las causas determinantes de ese estado y la manera radical de corregirlo, si no queremos que se desplome por falta suficiente de base, el edificio de nuestras esperanzas, la Escuela Primaria, factor importantísimo del porvenir, de la felicidad y grandeza de nuestro pueblo.

¿Dónde irá a parar nuestra sociedad si empieza por romper los lazos de consideración y respeto necesarios para una existencia civilizada desde la misma Escuela?

Cuando el nexo esencial de respeto cariñoso que debe existir entre maestros y discípulos se haya roto, todo está perdido, y la obra de la Escuela, como preparadora del hombre para la vida completa en sociedad, resultará completamente deficiente y hasta negativa, porque no se puede vivir en ella sin una idea clara del respeto y consideración debida a los mayores por su saber y su bondad.

La falta de correspondencia que se nota constantemente entre la labor realizada y los resultados obtenidos en la enseñanza, nos denuncian también que algo de orden capital debía de oponerse para que nuestro plan, concebido a la luz de las nuevas ideas pedagógicas, no diera en la mayor parte de los casos, los resultados esperados.

1 Tesis para el grado de Doctor en Pedagogía, leída y sostenida en 27 de Junio de 1913. Se publica por recomendación del tribunal examinador.

La esterilidad de la labor de un contingente respetable de maestros que gastan su vida y su paciencia luchando por conseguir el orden y la buena marcha de su escuela, sin poderlo realizar, y alcanzando sólo consumir su existencia y amargar la vida de las inocentes criaturas, puestas bajo su dirección, que debían hacer su entrada en el mundo por las puertas de la alegría, ya que tantos sinsabores informarán el resto de la misma.

El espectáculo triste de multitud de maestros que habiendo ingresado en las filas del magisterio con la alegría en el rostro y las energías y los entusiasmos propios de la juventud, se ofrecían a mi consideración algún tiempo después, convertidos en verdaderas ruinas, gastados y marchitos por la ruda jornada diaria de la Escuela.

Todo esto me decía claramente que causas poderosas existían en el fondo para dar aquellos resultados deplorables, y encaminado a esa finalidad de investigación de causas que minan la existencia de la disciplina en nuestra escuela, va dirigido este trabajo, ofreciendo para ello, a la consideración de los maestros las circunstancias, a mi juicio, determinantes del mal y la manera de remediarlo dentro de la medida de nuestras posibilidades.

Nuestras Escuelas actuales son el resultado del cambio político dentro de nuestra existencia histórica. La revolución que dió al traste con el régimen colonial, trocándolo por el republicano, trajo como una consecuencia natural, el establecimiento de las escuelas bajo un nuevo plan correspondiente a las necesidades de un pueblo que nacía a la vida de la libertad y de la democracia.

Se cambió, de acuerdo con los países más adelantados en esta materia, el plan de nuestras Escuelas, se transformó radicalmente en muchos puntos, y al régimen disciplinario, casi bárbaro que regía, a pesar de lo legislado en contra, en la mayoría de las escuelas coloniales, sucedió el sistema suave, liberal, de las escuelas contemporáneas que, tomando por base el respeto debido a la persona humana, y que se educaba para la vida de la libertad, echaba por tierra todo lo anterior, pero sin dar luz bastante para actuar en consideración con el nuevo aspecto que tomaba el niño en el concepto de la Escuela, como medio de formación de ciudadanos de un pueblo que nacía a la vida del gobierno propio.

El cambio se imponía, era necesario; pero estos cambios no pueden ser bruscos. En el orden de la evolución no se puede dar un solo paso sin haber dejado perfectamente asegurado el anterior, y

de aquí ese retrogradar incesante que vemos hacia las cosas antiguas después que una revolución ha parecido barrer por siempre ya con ellos.

Nuestro pueblo había estado sometido durante cuatrocientos años al yugo despótico del Gobierno de la Metrópoli que, a título del más fuerte solamente se imponía y, como la Escuela es un reflejo fiel de la sociedad en que existe, aunque a su vez es un factor modificador, en ella repercutía aquel régimen de imposición autoritaria, despótica, representada por el maestro.

La piqueta demoledora de la Revolución devastó toda esa vieja y carcomida obra, levantando en su lugar a la luz de las libertades conquistadas con el esfuerzo decisivo, las instituciones republicanas sobre los mismos cimientos en que había descansado la obra secular del coloniaje.

Se transformaron las instituciones, pero no se habían transformado los hombres. Los ideales habían variado de rumbo, pero quedaban en el fondo los más profundos de la raza, y de aquí que, inconscientemente, después de un período rápido de exaltación, hayamos ido sin cesar hacia atrás y veamos establecidos nuevamente aquellos que fueron motivos más grandes de nuestras protestas

En las Escuelas se legisló sabiamente como para un pueblo nuevo, como para una sociedad que debía nacer a otra vida.

Se condenaron los castigos, se consignaron penas severas a los maestros que faltaran a las ordenanzas en ese respecto; pero así como se había reglamentado muy sabiamente todo lo correspondiente a los derechos de los niños, no se dió la manera de poder poner al maestro en condiciones de aplicar los nuevos medios para obtener los resultados exigidos.

Se destruía lo antiguo, se construía sobre los mismos cimientos un edificio nuevo, se modificaban los planes de construcción, pero se dejaba al maestro ayuno de medios que aplicar para conseguir el orden y la disciplina en la nueva forma exigida por la ley. Se le decía solamente lo que no debía hacer, pero no se le decía nada acerca de cómo debía realizar la obra.

El maestro se encontró entonces perdido, sin orientación fija que seguir, dejado a sus propias fuerzas e iniciativas personales, y vinieron como secuelas necesarias todos esos resultados que dejamos transcritos y que amenazan la tranquilidad de los maestros, la alegría de los niños y el porvenir de nuestro pueblo.

Expuestas así, a grandes rasgos, las causas esenciales que me

han determinado a emprender esta labor, en interés a la causa de la escuela, y mi amor por la niñez, doy comienzo a mi trabajo con el siguiente plan: trataré someramente el concepto de la palabra disciplina, haré su distinción del gobierno, su necesidad, fines, etc.; pasaré inmediatamente a hacer un bosquejo histórico de los distintos sistemas empleados, su evolución y desarrollo; después trataré en extenso los medios que se pueden emplear para obtener la disciplina, y, por último, resumiré, consignando las consideraciones que se deduzcan del trabajo.

*Disciplina y su distinción del gobierno.*—La palabra disciplina, proviene del latín *(discere)*, que significa aprender. Su sentido etimológico es muy extenso, porque no sólo designa el hecho de aprender, sino también la manera de hacerlo. Como la palabra doctrina, derivada de *(docere)* enseñar, significa el acto y la manera de instruir.

El uso, sin embargo, no ha aceptado la palabra en esa acepción lata y vaga, que confundía la una con la otra y ha aplicado la palabra disciplina a la idea de educación, de dirección moral, mientras la segunda, la doctrina, la ha aplicado al maestro, a la idea de enseñar, de dirección intelectual, de gobierno, etc.

Tomada en este sentido, queda descartada de la palabra disciplina la idea de gobierno que indica dirección, guía, influencia del medio externo sobre el interno, mientras que disciplina en su sentido más estricto, significa disposición espontánea para la ejecución de los actos, o lo que es lo mismo, movimiento del interior al exterior.

La mayoría de los maestros, sin embargo, no tienen un concepto muy claro de la diferencia esencial entre gobierno y disciplina, que es muy importante distinguir. Alcántara García, entre otro, dice, antes de establecer distinción ninguna: "La disciplina alcanza a todos los elementos constitutivos de esa organización, a todo el rodaje de ella, desde la clasificación de los alumnos y la distribución del tiempo y del trabajo, hasta la manera de dar la enseñanza, preparar y disponer las clases y su material, llevar los libros y registros escolares y atender a la buena compostura y a la higiene de los alumnos" que, como se ve, puede dar lugar a confundir.

La Escuela herbartiana ha establecido una distinción muy clara

entre el gobierno y la disciplina de la Escuela. "Gobierno es el sostenimiento inmediato del orden exterior, por medio de la autoridad. Disciplina es la educación moral en cuanto obra sobre el corazón y la voluntad del niño. El gobierno no procura más que la corrección momentánea; la disciplina, la enmienda definitiva. El gobierno de la Escuela tiene por objeto habituar el niño al trabajo y a las condiciones que lo hacen eficaz y provechoso. Su fin más elevado consiste en disciplinar la atención, haciendo que la mente del niño pueda concentrarse en el objeto que se propone. El gobierno pide orden en las cosas, trabajo, método, condiciones de carácter del Maestro, conocimiento del niño", etc. [1]

Disciplina será, pues, para nosotros, la disposición espontánea al cumplimiento o impulso del interior al exterior, pero sin desconocer la influencia decisiva que para llegar a esto ejerce el medio externo sobre el interno.

Para R. Blanco Sánchez, en su Teoría sobre la Enseñanza, "disciplina escolar, es la buena disposición de los niños para educarse e instruirse".

Claramente se ve aquí la confusión lamentable entre el significado de la palabra disciplina con lo que es un resultado de la misma, porque los niños no podrán estar bien dispuestos, si previamente no han sido preparados, si no han ido recibiendo una influencia constante que los fuera encaminando a formar esa disposición que él dice. Tal parece como que su definición lleva envuelto el deseo por parte del niño, de adquirir esa educación e instrucción, que ni por el origen de la palabra ni por el uso que comúnmente le aplicamos, lo tiene.

"Es la preparación o adiestramiento convertido en poder, destreza, habilidad para actuar en una dirección, según la Enciclopedia de Educación." [2] Aunque en un sentido más estrictamente pedagógico, dice, debe ser considerada como un sistema de premios y castigos por los cuales los discípulos son sometidos a la autoridad del maestro.

La definición primera, en el sentido absoluto de la palabra disciplina, satisface las condiciones que consignamos, pero no es completa en el sentido que dijimos íbamos a dar a esa palabra, porque sólo atendía al fin, sin atender al medio de obtenerla, mientras que la primera peca de restricta, la segunda lo hace de inexacta, pues

1 *Herbart and the Herbartians*, by Charles de Garmo. Boston.
2 *Encyclopedia of Education*, 1911.

esa definición de que la disciplina "no es más que un sistema de premios y castigos, por los cuales los discípulos son sometidos a la autoridad del Maestro", no explica en absoluto la disciplina, es decir, la formación de hábitos como dice en la primera acepción, sino que simplemente atiende a los medios para obtenerla: los premios y castigos, y a uno de sus resultados, sumisión a la autoridad del Maestro.

No es un sistema de premios y castigos, dice Alcantara García, sino que debe considerarse como el conjunto de medios, directos o indirectos que se dirige a los niños de modo que hagan lo que deben hacer y adquieran el hábito de gobernarse por sí mismos." [1]

Aquí comienza por la negación de un hecho que no se puede hacer en absoluto y que va implícito en la segunda parte de su definición. Sin embargo, en ella se atiende a la finalidad de la disciplina y a los medios para llegar a conseguirla, abarcando, por tanto, los extremos indispensables y de los cuales no se puede prescindir en ningún caso.

El Diccionario Pedagógico de Buisson dice que disciplina "es el conjunto de reglas e influencias mediante las cuales pueden gobernarse los espíritus y formar los caracteres". Esta es la más completa de todas las definiciones, de acuerdo con el criterio que hemos sustentado.

Se atiende aquí, en general, no sólo al motivo, sino también a los medios para obtenerla; poner los niños en actitud de ser hombres que sepan gobernarse a sí mismos, como conviene a las necesidades de los hombres en los pueblos modernos. Formar el carácter, o si no formarlo en su totalidad, porque son muchos los factores integrantes que había que modificar en el mismo, por lo menos influir profundamente de acuerdo con los más altos ideales de la humanidad. A esto, pues, debe atender la disciplina, a hacer el hombre apto para realizar la vida de la manera más conveniente en el medio social y servir de factor para que esa obra educadora se pueda efectuar de modo más completo y fácil.

La disciplina, la conservación del orden por el cumplimiento, el deber de cada uno de los componentes de la agrupación, es algo indispensable, supone, por tanto, orden, arreglo, disposición, deberes, etc.

Toda agrupación humana necesita un sistema de disciplina, pues de otra suerte no podrían unificarse los esfuerzos y enca-

1 *Teoría y práctica de la Educación*, por Alcántara García.

minarlos. Un ejército necesita disciplina para mantener su cohesión y hacer más segura la defensa común. Los miembros de un Club cualquiera la necesitan para la pacífica existencia de la agrupación social. Un rebaño de ovejas necesita disposición para seguir al pastor que los pueda defender de los ataques. Pero una Escuela no debe confundirse a este respecto ni con un cuartel ni con una manada de ovejas, dice Buisson. En un ejército se trata de aunar fuerzas ya desarrolladas para emplearlas en el bien común, que de otra suerte, así dispersas, no serían de ningún resultado. En una Escuela no se trata de aprovechar de la mejor manera fuerzas que ya existen, sino de desarrollar y encauzar las nacientes, y, por tanto, son muy diferentes las condiciones. Dice esto, refiriéndose a aquellos que tienden a considerar la disciplina de las escuelas como si tratase de la disciplina de un ejército, señalando que aquí se trata de hacer algo, mientras que en el ejército, el objeto es aprovechar lo que ya existe.

"No debe buscarse tampoco inspiración en el proceso para la domesticación animal, porque en éstos no se trata de construir nada, sino de deformar." [1]

Es, pues, indispensable, que la disciplina esté informada por la intención del desarrollo encaminado hacia el perfeccionamiento superior del hombre, mediante el orden que se deriva como consecuencia del cumplimiento de los deberes de cada uno.

Con la buena disciplina se obtienen resultados sorprendentes. La obra del maestro es fructífera, el resultado de su labor es algo que se ve, la escuela no es ya centro de suplicios donde los maestros van a consumirse y los niños a amargar sus primeros años. Proporciona paz, tranquilidad y bienestar a todos. Los niños se sienten entonces felices en la Escuela y los maestros contentos. Se forman hábitos de deber, de solidaridad, de libertad y de dignidad, base segura de la grandeza y prosperidad de las sociedades.

*Bosquejo histórico.*—"La disciplina es el fundamento mismo de la Escuela", dice el Dr. A. M. Aguayo en su excelente Manual de Pedagogía, y esta verdad es algo de que la humanidad de todos los tiempos se ha dado cuenta clara y ha tratado de poner en práctica los medios adecuados para conseguirla.

Las fuerzas, cuando actúan sin concierto, sin dirección determinada y definida, tienden, naturalmente, por virtud del choque y

1 Buisson, obra citada.

torbellino resultante a destruirse y convertirse en una fuente de males, y por eso la importancia capital de atender a aunar y dirigir esas energías en provecho de las mismas. Si las energías del cosmos no obedecieran a leyes inmutables, el caos sería el efecto y ni un solo paso se hubiera podido dar en el orden del progreso luchando siempre con medios contrarios, pero no es así, y el concierto más bello rige el Universo. "Todo exhala su nota, como decía Núñez de Arce, que en acordado son al cielo sube." Esto, que es una verdad incuestionable, no lo es menos en todos los demás particulares de la creación, y muy especialmente en lo que al hombre se refiere.

Todo está subordinado a un plan para llegar a un fin. En los minerales vemos cómo éstos cristalizan siempre en un sistema determinado, obedeciendo a una ley.

En el orden biológico, nos encontramos que desde las primeras manifestaciones impera la ley de la subordinación de los agregados al grupo en pro de la defensa común, y a medida que ha ido aumentando su progreso evolutivo, como en los animales, por ejemplo, se han ido agrupando más estrechamente hasta tener un jefe al que seguir y obedecer.

Palpada la necesidad de aunar las fuerzas para emplearlas en provecho de la misma cosa que destruirían de otra suerte, y conociendo que el placer y el dolor son los dos medios de educación más poderosos para la enseñanza humana por su tendencia a retener lo provechoso y repeler lo dañoso, según el principio sustentado por el Dr. Varona en su obra de Psicología, he aquí por qué los legisladores de todos los tiempos han considerado necesario un sistema de premios y castigos para conducir la humanidad.

La Escuela ha reflejado siempre al pueblo, y como parte que es de la sociedad, depende estrechamente de ella; pero no hay que olvidar que es su creación, que es su producto y que, por tanto, aunque puede ejercer una influencia transformadora, lenta, de la sociedad en general, lo que ésta ejerce sobre ella es mucho más considerable de lo que a primera vista puede parecer.

Esta repercusión del medio sobre la Escuela, ha sido siempre tan considerable, que en cada momento de su existencia la tenemos informada por las características de la humanidad en cada momento de su historia.

Las costumbres, los usos, las religiones, los conceptos filosóficos en general han ejercido una influencia decisiva.

En los tiempos más bárbaros, cuando el salvajismo era el estado de la humanidad, el padre o el anciano encargado de la transmisión de los conocimientos y dirección de la enseñanza, disponía de medios en consonancia con el estado social, y el sopapo paternal era todo su sistema.

Más tarde, los valores fueron cambiando, y de aquella rudeza inflexible de los primeros hombres fué, en virtud de las experiencias y choques sucesivos, naciendo el sentimiento de subordinación a un jefe o a un guía y reflejándose en la Escuela.

Este proceso evolutivo del concepto de la disciplina es algo que se encuentra en todos los pueblos. Los sistemas disciplinarios han estado sometidos siempre a la condición de los pueblos y al estado de su civilización. El pueblo judío, elevado en el concepto de espiritualidad y sumiso en el de la obediencia, proclamaba como principio supremo de la disciplina, los proverbios de Salomón: "Qui bene amat, bene castigat", y "que golpeando con la vara a un hijo no moriría de ellos".

Grecia, país tan fecundo en la Pedagogía, respondía también a las particularidades enunciadas. El pueblo espartano, destinado a realizar una vida guerrera y de lucha, recibía una disciplina ruda, severa, de acuerdo con el ejercicio que tenía que desempeñar más tarde. La obediencia absoluta, la ejecución de movimientos precisos y la rusticación, todo en fin, lo que tendía a hacer del espartano un soldado y un hombre fuerte.

En Atenas, donde las aspiraciones supremas, de acuerdo con la filosofía antigua, eran el desarrollo armónico del hombre, se atendía igualmente a todo y se empleaban medios disciplinarios tendentes a conseguirlo. Los juegos, la música, todo eso que informó la vida del griego, constituía por sí una disciplina poderosa. Esta era una característica de la disciplina ateniense.

El pueblo romano, que tomó su civilización de los griegos, introdujo también en sus escuelas los sistemas disciplinarios de aquéllos, y aunque hubo momentos en que el ciudadano romano no podía ser castigado físicamente, está probado que fuera de Roma se podían infligir todo género de castigos. Quintiliano, en su *De Institutione Oratoria,* dice "que aunque la costumbre autoriza los azotes, son detestables. Si alguno es de tan ruín modo de pensar que no se corrija con las reprensiones, éste también hará callo con

los azotes. A nadie se le debe permitir demasiado contra una edad débil y expuesta a la injuria''.

La aparición del cristianismo, doctrina que predica el bien y la dulzura para todos, sirvió para recrudecer más aún los medios disciplinarios. Persiguiendo el perfeccionamiento del alma e importándosele muy poco el del cuerpo, hubo de volver toda su atención hacia aquel punto y considerar hasta como un medio útil para purificar el espíritu la más severa disciplina. Los silicios, penitencias y torturas de todas clases, a que se sometían los que llevaban una vida de santidad mayor, como San Jerónimo y otros tantos, son testimonio de ello. La disciplina ruda fué aceptada por el cristianismo como un medio de acrisolar la pureza del alma, y en las escuelas se hizo igualmente rígida y bárbara.

Los golpes con vara, con las manos, las retenciones, las penitencias: de rodillas, de pie, etc., toda una variedad de castigos en progresión creciente, tendía a macerar la carne para levantar el espíritu.

Este sistema imperó en las escuelas monásticas y en todas las de la Edad Media hasta que, reaccionando contra él, aparecen Gerson, de Feltre, Vives, Erasmo, Montaigne, Rabelais, etc., proclamando la necesidad de suavizar la disciplina, sin perjuicio de la rectitud. Más tarde estas ideas se abrieron paso junto con los nuevos conceptos filosóficos, y comenzó su reforma aun dentro de la misma escuela cristiana.

En Port Royal, se condenó el sistema de disciplina bárbara de los castigos corporales, y las escuelas cristianas de La Salle, lo imitaron también; pero fué necesario que apareciera Rousseau y proclamara el principio de la disciplina de las consecuencias, que haciendo dar un giro completo a este concepto, ha traído los fundamentos de una nueva disciplina basada en el *self-government.*

El sistema disciplinario de premios y castigos, en la forma que lo hemos venido describiendo, hasta la aparición del Emilio de Rousseau, no desapareció completamente, sino que se ha ido transformando, encaminándose, de acuerdo con los conocimientos mayores y mejores que poseemos del niño, y también con los cambios de valores de las ideas modernas.

La Revolución Francesa suprimió en Francia los sistemas disciplinarios rudos, sustituyéndolos por otros más de acuerdo con

las ideas de libertad y de respeto a la persona humana, evolución que ha seguido en casi todos los pueblos de la tierra.

En Cuba, ha seguido las peripecias de los valores generales de acuerdo con las circunstancias de nuestro pueblo, y como era una colonia dependiente de la soberanía española, el régimen de gobierno era el imperativo, y en nuestras escuelas se reproducía en casi todas partes, hasta la cesación de la soberanía de España, el sistema inquisitorial y bárbaro de la Edad Media; pero afortunadamente, al nacer a la vida de la libertad, nuestros sistemas disciplinarios han cambiado por completo de rumbo. Esto es, sintéticamente, toda la orientación del plan que informó el Gobierno de la Escuela antigua. Por ella no se reconocía derecho alguno a los niños, éstos eran tratados, no como hombres del futuro que debieran llenar una misión, sino como cosas; el desconocimiento del niño era absoluto, y sus intereses, cosa completamente secundaria. La cuestión era humillar, someter, porque cuando fueran hombres, debían ser dominados y gobernados por otros. El maestro representaba en la Escuela el mismo papel que el soberano. Reinaba despóticamente, imponía su voluntad arbitraria y toda la disciplina se reducía a la obediencia sumisa y ciega, al que, a título de más fuerte, abusaba del débil, imponiéndole su autoridad.

Al iniciarse el movimiento, buscando nuevos rumbos, nuevos ideales, Rousseau, comprendiendo la necesidad de ser libre que tiene el hombre, estableció que esa libertad debía comenzarse a ejercitar desde los primeros años, pues si mientras el hombre estuvo sometido a la fuerza de otro no necesitó prepararse para gobernarse a sí mismo, ahora que ha llegado el momento de la libertad, ese ejercicio se imponía.

Estos ideales de disciplina liberal son algo que como brotes hermosos, aparecen en la historia de la Pedagogía mostrándonos que en otros tiempos hubo también almas generosas y altruístas que, dándose cuenta del respeto debido a la debilidad de la infancia, proclamaron una disciplina menos ruda, menos autoritaria y que diera su participación a los niños en el ejercicio de ella; pero fueron brotes tan débiles, que quedaron completamente eclipsados por los otros. Al iniciarse el movimiento de las libertades públicas en las sociedades modernas y al encauzarse el espíritu de las naciones por nuevos senderos e ideales dentro del orden político, proclamando con las democracias los principios de igualdad, libertad y fraternidad, encontraron también necesariamente

su repercusión en la Escuela; y al sistema de disciplina autoritario personal del Maestro que, como pequeño déspota, adiestraba a los que debían ser más tarde rebaños sumisos de los jefes absolutos de los Estados, sin iniciativas propias que no necesitaban; pero, en el nacimiento de las nuevas repúblicas, surgieron los ideales de la libertad y la necesidad de preparar al hombre desde su infancia, para el ejercicio de sus derechos dentro de un sistema en el cual tenía que colaborar como parte principal.

En el sistema antiguo todo dependía del Maestro; allí no se hacía más que obedecer al preceptor, fuera o no justo lo que aquél impusiera, y dependiendo la felicidad inmediata de los alumnos del temperamento, del carácter, del estado moral y de ánimo en cada momento del hombre que, como un amo indiscutible, se presentaba ante sus alumnos.

En las escuelas contemporáneas, donde se han ido abriendo paso las ideas nuevas, se da al niño participación en el Gobierno, iniciándolo de esta suerte a gobernarse como más tarde lo tendrán que hacer en el medio social, donde no encontrarán señores que los guíen. Consíguese también de esta manera, emplear en favor de la causa de la disciplina esas fuerzas que tan abundantes son en los niños y que de otra suerte sólo servirían para que el Maestro tuviera que luchar en contra de ellas. En los lugares donde la disciplina descansa sólo en el principio de autoridad, es mucho más difícil de conseguir y mantener, pues obedeciendo a un principio general de oposición, a las resistencias, los niños no tratan en esos casos más que de conseguir la manera de violar la autoridad.

A este respecto, dice el Profesor H. Thiselton March, "que la represión de los niños es más temible que su libertad, porque la energía libre se consume a sí misma, mientras que la energía reprimida busca salida en formas inferiores de la actividad". [1]

Pero no ha sido sólo dentro de estos dos últimos siglos que ha germinado la idea de la disciplina liberal al calor de las instituciones modernas, sino que en los pasados tiempos aparecieron como brotes aislados, que proclamaban la aplicación de métodos un tanto liberales. Como un testimonio de esto, podemos referirnos al trabajo que sobre Disciplina Liberal y debido al Dr. Aguayo, vió la luz pública en la *Revista de Educación* de Septiembre de 1911. Reproduce ese artículo un diálogo entre Sócrates y Elpias, dis-

1 *Manual de Pedagogía*, por el Dr. A. M Aguayo.

tinguido *grammatista,* con motivo de haber castigado duramente a un alumno de su colegio por el delito tres veces grave de haberse dormido durante la lectura de Hesiodo. Sócrates, manejando la ironía con aquella habilidad única, "—¿Qué opinas tú sobre la educación de los niños libres?, preguntaba a Elpias, ¿deben educarse para la libertad o para la esclavitud? —Para la libertad, responde Elpias. —¿Y, si tú los habitúas a conducirse como esclavos, los preparas para la libertad? ¿Y no estimas mejor que tus alumnos cumplan sus deberes voluntariamente haciendo que los amen de todo corazón? Sí, Elpias, no lo dudes, para formar ciudadanos libres, no hay otro camino que la libertad. Lo que hace a ésta peligrosa, no es su uso, sino al contrario, el no practicarla suficientemente. Educa a tus alumnos en la libertad y por la libertad, y cuando sean mayores no consentirán ningún tirano." Este hermoso diálogo pone de manifiesto las ideas y sentimientos que respecto de la Disciplina Liberal, animaban al gran Sócrates y que, aunque no se generalizaron lo bastante, sirven para enseñarnos que la novedad no es tan grande como a primera vista pudiera aparecer.

Más tarde, cuando el cristianismo recrudeció la severidad disciplinaria, un hombre amante de la niñez, Valentín Trotzendorff, estableció una República escolar que funcionaba con regularidad y que copiaba a la República romana con su Senado, sus Censores, etc., siendo el Maestro dictador perpetuo. Los que cometían faltas, eran sometidos al Jurado de los niños, y después de defenderse en latín contra las acusaciones, se le aplicaba el castigo de acuerdo con la mejor o peor manera que se hubiera podido expresar en la lengua latina.

Estos ensayos, que no podían encontrar una repercusión general en aquel campo influido por la tradición de muchos siglos, vinieron a tener auge mayor y constituir una orientación determinada cuando los albores de la Revolución Francesa, anunciaron que había llegado el momento de variar en todos los órdenes.

Dentro de los distintos sistemas establecidos, encaminados a conseguir la disciplina liberal, tenemos que ocuparnos de las repúblicas o ciudades escolares y otras formas de organización distinta en que toman participación importante los propios alumnos.

*Sistema del honor.*—El sentimiento del honor es uno de los motivos más poderosos de la acción humana: todo un sistema de moral podría edificarse sobre su base que, como dice S. Hall, se en-

cuentra en todo y que constituiría el ideal en todas las circunstancia de la vida.

Sentimiento tan trascendental, como dice el Dr. Enrique José Varona en su curso de Moral, se ha manifestado en todos los tiempos de la humanidad, pero, aunque subordinado siempre a los ideales más altos que han informado a la sociedad en cada momento, ha evolucionado y cambiado sus valores, de acuerdo con el cambio de intereses y valores de la sociedad. Es el *mens sibi conscia recti* que inspiró la vida de Aristóteles y que llenó por mucho tiempo el sentimiento del pueblo heleno.

Es el sentimiento generoso que armó el brazo del caballero medioeval, para convertirlo en desfacedor de entuertos y protector de desvalidos; el que arma la mano del caballero japonés que, con desprecio soberano de la vida, no pudiendo sobrevivir al deshonor y de acuerdo con el Código caballeresco de Bushido, busca la muerte en el horrible harikari; el que llena de indignación y hace capaz de acometer aún las cosas que produzcan mayor horror a los hombres de todos los tiempos y de todos los lugares. Pero no es sólo entre la gente honrada donde se encuentra este sentimiento, sino que también se observa entre las gentes de malvivir, los rateros, mesalinas, etc. Estiman como una de sus más grandes virtudes la lealtad, la obediencia, etc., considerando como un gran deshonor la delación y otros actos y llegando hasta establecer verdaderos títulos para distinguir aquellos que son más exactos cumplidores de ellos. Pero no es sólo entre los hombres ya formados donde se encuentran las manifestaciones de este sentimiento, sino que también se halla fuertemente vinculado en la niñez.

El gran delito de la Escuela es la denuncia. Las faltas cometidas por alguno son guardadas por todos y aún sufrirían castigos severos antes que delatar a un compañero. Es cosa muy frecuente observar en las Escuelas el hecho, cuando después de haber sido cometida alguna falta, el Maestro quiere averiguar y tropieza contra una verdadera muralla. Nadie conoce nada, ninguno ha tenido la menor noticia del hecho; pero no es sólo allí en la Escuela donde, por razones de espíritu de sociabilidad, pudiera argumentarse que brotaba el sentimiento del honor, sino que también se manifiesta muy fuerte en esas bandas o cuadrillas de muchachos callejeros que en todos ols pueblos y en todos los tiempos se han formado y que constituyen verdaderas agrupaciones animadas de un espíritu de lealtad, obediencia y honorabilidad extraordi-

narias, como ha podido demostrar el Profesor J. A. Puffer en estudios realizados con sesenta y seis agrupaciones de esta clase, donde había más de 650 niños, con un promedio de más de diez cada una. "La edad fluctuaba de diez a quince años y estaban integradas por individuos de distintas nacionalidades, aunque en todas erán excluídos los judíos. Se reúnen todos los días por la tarde en la esquina de una calle. El ingreso es sin formalidad ninguna; pero deben soportar a veces burlas y golpes como iniciación. No buscan miembros, pero expulsan a aquellos que delatan, gritan, espían, se vuelven contra el grupo o no pelean cuando llega el caso. Los niños de una misma edad muestran gran pasión por andar juntos. Las virtudes de la tribu son el amor al ejercicio, la admiración al valor, fortaleza, justicia, lealtad y obediencia al Jefe." [1]

Organizaciones semejantes a éstas donde se pone de manifiesto la honorabilidad de los niños, se encuentran en todas las ciudades americanas y también son muy frecuentes entre nosotros, si no con un carácter de organización tan marcado, por lo menos en un grado inferior.

"Las estadísticas muestran que la mayor parte de los muchachos tienen algún período perteneciente a las cuadrillas en agrupaciones similares." [2]

En todos los casos han puesto de manifiesto una gran energía que sólo necesitaba dirección y que es la que posteriormente se ha tratado de emplear en provecho de la disciplina en la Escuela.

Tal vez estas circunstancias fueron las que hicieron pensar a los estudiantes de algunas Universidades americanas de comienzos del siglo pasado, el establecer el sistema del honor dentro de ellos. La primera Universidad americana donde se estableció, fué en la de Carolina del Sur, en 1805; Virginia, 1843; Illinois, 1868; Colegio de Estado del Maine, 1875, y Amherst, 1883. Todos los alumnos juran por su honor observar ciertos preceptos, como no alterar el orden, no mentir, no usar bebidas alcohólicas, etc., y cuando alguno falta, se le pide por el Comité de Honor, que es elegido por los mismos alumnos, en cada Departamento, que se marche, y se le autoriza para que pueda apelar a un Comité de cinco alumnos. Este sistema ha dado un resultado espléndido en las Universidades donde se ha establecido.

1 *Educational Problems*, by Stanley Hall.
2 Id., id., id.

Ana L. Kranz, que ha recogido últimamente los datos de 33 escuelas superiores, donde había establecido sistemas de honor, dice que éstos constan generalmente de un Senado de estudiantes elegidos por los mismos alumnos, pero que algunas veces son designados por la Facultad, en otros casos, a pesar de la elección, la Facultad interviene, y en otros se puede apelar de la decisión del Tribunal a la Facultad.

Los miembros de estos *boards* varían de cinco a quince y ejercen su autoridad desde el simple espionaje de la conducta en el patio y dormitorio, hasta la suspensión y expulsión.

A menudo el Código sólo se refiere a los exámenes y lecciones orales, es decir, a no cometer fraudes en ellos y a no valerse de auxiliares. Algunos incluyen el plagio ante las sociedades literarias y Revistas, conducta fuera de las clases y otras faltas de diverso carácter.

Tienen usualmente alguna clase de Constitución regulando las elecciones, especificando jurisdicciones, procedimientos, castigos de falta, etc. Los sentimientos que animan al Colegio y las tradiciones, son cosas que hacen variar grandemente estas instituciones.

Los trabajos de Barnes, "Student Honor", probaron que un fuerte sentimiento del honor existía en los niños y que se ponía de manifiesto cuando se trataba de delatar a los compañeros, respondiendo negativamente un 70 % de los varones y un 67 % de las mujeres. Más tarde, los trabajos del Dr. Tanner probaron que donde estaba establecido el sistema del honor, un 52 % eran capaces de denunciar cuando un compañero engañaba. Estos hechos demuestran que el sistema del honor fructifica realmente.

Aunque el sistema no está generalizado en las Escuelas Primarias, vemos sus manifestaciones en las Escuelas donde los juicios de los compañeros elegidos prefectos son aceptados sin apelación, como en las Universidades americanas. Actualmente se están difundiendo mucho unas instituciones para niños de 12 a 18 años y niñas de la misma edad conocidos con los nombres de jóvenes exploradores y niñas de la hoguera, que, aunque sin carácter puramente escolar, dan ideas de todo lo que podría hacerse generalizando el sistema en nuestras escuelas.

*Los boy scouts.*—Institución creada el año de 1908 por el general inglés Baden Bowell, que habiendo observado en el sitio de una ciudad en el Transvaal los grandes auxilios que prestaron los

niños, pensó que podría también en otros lugares reunir y aprovechar esas actividades que se perdían (*Revista de Educación,* Septiembre).

Baden Bowell hizo las mismas observaciones de J. A. Puffer, citado por Stanley Hall. Notó la enorme diferencia existente entre los niños de la ciudad y los del campo. Mientras los primeros se reúnen en cuadrillas para ofender a los ancianos y a los débiles y hacer destrozos en los establecimientos comerciales y vanagloriarse de sus empresas salvajes como si se tratara de hechos gloriosos, los segundos, por el contrario, eran valientes, arrojados, laboriosos, llenos de iniciativa, de modestia y de caballerosidad. Comprendió que era la reacción del hombre contra el medio lo que hacía que el de la ciudad no empleara su libertad en traspasar los límites que fijan las consideraciones morales y sociales, mientras que el del campo, gozando de absoluta libertad, entregado a ccupaciones sanas, sabía apreciarla y respetarla.

De esta manera fué como nació la Institución de los jóvenes exploradores en Inglaterra, pasando inmediatamente a los Estados Unidos y generalizándose tanto que hoy existe en muchas ciudades americanas y en Suiza, Francia, Holanda, etc.

El *boy scout* americano aprende muchas cosas útiles que lo prepara para ser ciudadano, pero la parte más interesante desde el punto de vista que vamos estudiando este asunto, es el Código del Honor, al que están sometidos los *boy scouts.* Para ser *boy scout* hay que prestar el siguiente juramento: Prometo por mi honor hacer cuanto pueda: 1.° Por cumplir mis deberes para con Dios y mi país y obedecer las leyes de los jóvenes exploradores; 2.° Por auxiliar siempre a los demás; 3.° Por mantenerme físicamente fuerte, dispuesto mentalmente y moralmente sano.

El Código que los rige es el siguiente: 1.° El *scout* ha de ser veraz.—2.° El *scout* ha de ser leal.—3.° El *scout* ha de ser servicial. —4° El *scout* es buen amigo.—5.° El *scout* es cortés.—6.° El *scout* es bondadoso.—7.° El *scout* es obediente.—8.° El *scout* es alegre.—9.° El *scout* es económico.—10.° El *scout* es valiente.—11.° El *scout* es aseado.—12.° El *scout* es reverente.

Estas leyes son juradas por todos con la misma reverencia con que los antiguos caballeros empeñaban su honor, y las faltas de algunos de estos preceptos es suficiente a la expulsión del miembro de la agrupación, lo que constituye el motivo de pena más grande que se pueda infligir a un *scout,* quien tiene el más alto concepto del

cumplimiento de sus promesas. Su organización es semimilitar: en compañías, regimientos, trajes, etc.; pero sin su severa disciplina, pues no se persigue hacer autómatas, sino hombres capaces de gobernarse a sí mismos por medio del sentimiento del deber.

Las Camps Fire Girls, establecidas en los Estados Unidos con los mismos fines que los anteriores, tienen bases y códigos semejantes. Sus leyes son siete: 1.° Ama y busca la belleza.—2.° Sé servicial.—3.° Instrúyete.—4.° Sé fiel.—5.° Cuida de tu salud.—6.° Glorifica el trabajo; y 7.° Sé feliz. En ésta, como en la anterior, hay grados distintos para los cuales se necesita cierta preparación.

No tienen un carácter oficial, no han penetrado completamente en la Escuela y me parece que sería una gran conquista organizar algo semejante con propósitos de fortalecer ese sentimiento que tan importante es en el orden de la sociedad y que tanto puede servir al Maestro para la buena disciplina.

*Escuelas Nuevas.*—Las Escuelas Nuevas, nacidas al calor de la necesidad de cambiar los rumbos de la Pedagogía vieja y poner en práctica la Pedagogía moderna, no podía menos que influir poderosamente en el sentido de modificar lo referente al régimen disciplinario, basado en el sentimiento del gobierno propio y hacer que la vida del educando se deslizara feliz y alegre.

"Cecilio Reddie, [1] fué el primero en establecer Escuelas de esta clase en Inglaterra, donde la educación moral se distinguía por una libertad muy grande que dejaba a los alumnos la iniciativa privada y la responsabilidad personal; pero Reddie no fué más que el iniciador, porque el que pudiéramos decir que ha sido el campeón de ellas ha sido Hermann Lietz, haciéndolas pasar a Alemania y extendiéndolas por el Harz, Turingia y Ródano. También se han establecido en Francia, Suiza. Estados Unidos, Suecia, Rusia, Dinamarca, Austria, Italia, España, etc."

"La libertad es el lema de la educación nueva; libertad merecida, libertad conquistada, libertad justificada por una vida compuesta de dominio de sí mismo y de fidelidad al deber, de esta libertad opuesta a la licencia, de que hablaba Rousseau, cuando decía que la libertad de un hombre no consistía en hacer lo que quisiera, sino en no hacer jamás lo que no quiere."

"Un límite de sanciones muy severas aceptadas por los alumnos o, mejor aún, acordadas y votadas por ellos, y más allá una

1 *Revista de Educación*, Junio, Septiembre, Diciembre, 1912.

libertad completa, sólo limitada en los casos que traiga un peligro demasiado grande para el alumno o que no se pueda remediar el mal sino demasiado tarde.''

''Vida familiar en pequeños grupos, respeto al jefe elegido por ellos mismos con poder de apelación ante el Profesor, que ninguno emplea, pues acatan con amor las decisiones de los jefes.''

''Nada de autoridad ejercida de afuera adentro, sino libertad moral a base de una regla individual y social de dentro afuera.''

''La emancipación de la autoridad se logra por el merecimiento personal; la libertad moral debe ser conquistada. Educación por la iniciativa, por la responsabilidad, y por el gobierno de sí mismo.''

''Los trabajos manuales y de educación física son algo que ocupa un lugar muy importante dentro del programa, por el gran poder de disciplina de los sentidos que tiene el primero y del cuerpo el segundo, consiguiéndose de ese modo gobernar primero al cuerpo y más tarde al espíritu.''

''El ideal perseguido por la Escuela Nueva es la formación del hombre completo, el hombre equilibrado y fuerte que quiere intensamente. Es necesario que el niño descubra y reconozca la utilidad de las limitaciones morales, es necesario que sienta enérgicamente la alegría o el odio ante el espectáculo de lo grande y lo vivo, para actuar entonces de buen grado, para obrar entonces de acuerdo con lo que se llama la moral.''

''Para sentir el calor de una vida superior y bella, es necesario haber sentido profundamente el contraste del bien y del mal, es preciso haber encontrado el freno, no de las sanciones humanas, despreciadas y hasta trasgredidas con placer maligno y que desaparecen con el que las aplica, sino de esas sanciones que obran con un poder extraordinario. El niño tiene un sentido íntimo del bien y del mal, y a su manera aprueba o desaprueba, admira o desprecia, ama o aborrece y lo manifiesta ruidosamente. Elevar a los niños a la categoría de hombres completos, desenvolver su iniciativa, su valor, su capacidad, formar energías morales y naturales consagradas a la justicia y al bien, es lo que ambiciona la Escuela Nueva.''

Están las escuelas Nuevas influidas por el espíritu de las reacciones naturales y de la doctrina de las consecuencias que tantos partidarios cuenta al presente, sobre todo después de reducido a justos límites. De su crítica nos ocuparemos oportunamente.

En las Escuelas Nuevas de Hermann Lietz se han alcanzado los más brillantes resultados con este sistema, pero no hay que olvidar que éste es un maestro en toda la extensión de la palabra, por tanto, los resultados son allí más visibles que en los demás lugares, donde se ha establecido el sistema; pero creo que con conocimiento y carácter se podrían conseguir grandes resultados aplicando estos procedimientos.

*Repúblicas y ciudades escolares.*—Debiendo ser la Escuela una preparación para la vida del hombre en sociedad, era natural que se tratara por algunos de iniciar a los jóvenes desde los primeros tiempos en las funciones que estaban llamados a desempeñar más tarde, y de ahí la idea de organizar dentro de las escuelas los sistemas de gobierno propio que, copiando las instituciones formales, prepararan a la niñez para la madurez en el ejercicio de la vida libre y ciudadana. Ya hemos mencionado en otra parte cómo encontramos una república escolar allá en tiempos muy pasados, pero como era natural, no podía prosperar en un medio donde las ideas de libertad y de gobierno propio eran consideradas como verdaderas enormidades.

Los nuevos rumbos de las ideas políticas, de una parte, y de otra las ideas nuevas acerca de la disciplina liberal, fueron los factores determinantes a implantar los ensayos de repúblicas y ciudades en las Escuelas Primarias de nuestros tiempos; pero esas instituciones nacieron, no en las Escuelas inferiores, sino en los grados superiores y luego trascendieron hasta las Escuelas Primarias.

Wilson L. Gill, fundador del sistema en los Estados Unidos, en un informe sobre la ciudad escolar, citado por Stanley Hall, en su obra sobre *Educational Problems,* presenta uno de los mejores esquemas de organización de esta especie en las tres ciudades escolares que constituyen el estado escolar de la Escuela Normal de New Paltz. La primera de estas ciudades está integrada por niños pequeños, la segunda por intermedios, y la tercera por hombres y mujeres. Las ciudades están gradualmente organizadas, tienen Alcalde, Jefe de Policía, Jueces, etc., y cada una tiene su constitución, cuya complejidad aumenta con la graduación. Las tres ciudades constituyen el estado escolar y cada una de ellas trata de imitar tanto cuanto es posible el gobierno real de las ciudades. La penalidad más aflictiva para los alumnos es la pérdida de sus de-

rechos de ciudadano de la República. El poder educador cívico de esta institución salta a la vista; pero aun mejor organizadas resultan las ciudades escolares establecidas bajo el plan del Profesor Cronson en New York. Organizó 400 niños de los grados superiores en una ciudad de la cual cada clase fué un barrio, y todos juntos constituían la ciudad, Tienen una Constitución, funciones municipales, legislativas, ejecutivas y judiciales; administración del Estado y de la Nación; editan periódicos, dan noticias económicas, tienen agencias de beneficencia, hospitales, fundaciones de aire libre; levantan contribuciones, tienen campañas políticas, debates y *meetings;* hacen planos de ciudades imaginarias, con parques, estación de bomberos, casas de salud, estación de policía, establecimientos de educación, cárcel, etc., mostrando, además, adhesión ciega a un partido. Todo esto, dice el Profesor Cronson en su *Cronson Pupil Self-Government, N. Y.,* da mucho gusto e interés por el estudio de la historia, la ley parlamentaria y todas las instituciones cívicas en general.

Aunque hasta aquí sólo me he referido a las Escuelas Superiores, en muchas Escuelas Primarias también está establecido el sistema, por más que en algunas, como en las organizadas por Arnold, sólo los grados superiores son gobernados con reglas dictadas por ellos mismos. Hay otras en que todos los que son capaces de hacer una marca pueden votar, pero son excluídos los analfabetos

El Dr. Massip, en un artículo publicado en la *Revista de Educación,* sobre la *República Juvenil,* de Mr. George, hace un estudio completo de la organización y funcionamiento de una de estas repúblicas. Los miembros que la integran son muchachos callejeros de Nueva York, que, gracias a sus sistemas, se transforman en ciudadanos laboriosos y útiles al Estado y a la Patria. Se ocupan de la vida económica de la República, de la política, de la industrial, de la comercial, etc., asemejándose en todo al gobierno real de una Nación. El Gobierno está por completo en manos de la gente joven, y basado en la más pura democracia, tiene su origen en el pueblo. La Asamblea elige un Presidente, el primer lunes de Noviembre, y le da posesión en Enero. El término presidencial es un año. Aunque las niñas pueden ser elegidas para el cargo, sólo varones lo han ocupado hasta ahora. El Presidente firma y pone en vigor las leyes votadas por la asamblea del pueblo; si veta, son necesarias dos terceras partes de los sufragios para poner en vigor la ley. Nombra jueces y otros funcionarios. Con el Presidente se elige un

Vicepresidente, cargo que casi siempre desempeña una niña. Preside la asamblea del pueblo, cosa difícil en extremo, y la Junta de oficiales, especie de Consejo de Secretarios, compuesta del Secretario de Estado, que tiene la custodia de todos los documentos oficiales de la República. El Juez es nombrado por el Presidente, es el empleo más honorífico y respetado. Los ciudadanos eligen el Fiscal del Distrito por un año, es el cargo más espinoso y discutido. Para casos especiales hay Juez femenino. El Jefe de Policía y el Alcaide, un solo cargo. La fuerza de Policía la constituyen dos niños y una niña. Hay una Comisión del Servicio Civil, que examina y nombra los empleados de menor importancia, que permanecen en sus puestos mientras observan buena conducta. "Gobierno ideal!", exclama finalmente el Dr. Massip, pero que, como veremos al hacer la crítica completa del sistema, quizás no resulte absoluta realidad tanta belleza, como diría el poeta.

Este sistema fué introducido y generalizado en Cuba por su fundador Mr. Wilson L. Gill, pero a excepción de la excelente República Escolar Dr. Juan Miguel Dihigo, dirigida por el Profesor la Torre, los resultados no han correspondido en casi ningún otro caso. Tiene esta República una constitución que en sus líneas generales reproduce la carta fundamental de nuestra Nación. Existe allí un Poder Legislativo con su Senado y su Cámara de Representantes, un Poder Ejecutivo con su Presidente de la República y cinco Secretarios de Despacho, un Poder Judicial con sus jueces y su Tribunal Supremo, etc. La República está dividida en Provincias y territorios, según el grado de las aulas, y cada una de éstas goza de gobierno autonómico bajo la vigilancia del Poder Central. Todo aquel mecanismo de gobierno, quizás un poco complicado, funciona allí con la regularidad de un movimiento de relojería, dice el Dr. Aguayo en su artículo publicado a este respecto en la *Revista de Educación*. Los ciudadanos de la República respetan las leyes vigentes, se interesan por la comunidad y, en una palabra, constituyen un Estado que podría servir de modelo a nuestro Estado Grande. Reina en él un espíritu de solidaridad que se revela en todo, en el aseo de los niños, la limpieza del mobiliario, la asistencia a clases, etc. "Hemos presenciado, sigue diciendo el Dr. Aguayo, el espectáculo curioso de un aula bien nutrida, sin vigilancia de ninguna clase por parte del Maestro (que se hallaba ausente por enfermedad) y abandonada a sí misma durante más de una hora, conducirse con tanto orden y respeto como pudieran hacerlo

delante de su profesor.'' El resultado verdaderamente espléndido conseguido por el Sr. la Torre es algo que pone de manifiesto la posibilidad de practicar este sistema de disciplina liberal en nuestras Escuelas, pero consignando que para conseguirlo se necesitan condiciones excepcionales como las que posee el citado profesor.

Colin A. Scott, citado por Stanley Hall, ha encaminado el sistema a utilizar el sentimiento espontáneo de los niños pequeños, de agruparse para sus juegos e intereses, utilizando y guiando por esas particularidades, la disciplina de los grados inferiores. Este sistema de explotar los intereses de los niños pequeños en los asuntos de su juego e intereses, es algo de la más alta importancia y que no debe olvidarse cuando a los primeros grados se refiera. Este último sistema descansa en el conocimiento de los intereses del niño y, por tanto, hay necesidad de conocer perfectamente la infancia para conseguir el resultado apetecido; pero, como dice Stanley Hall, es el mejor sistema que pudiera aplicarse en materias de gobierno propio a estas criaturas que todavía están completamente dominadas por los sentimientos inmediatos y que no tienen la noción del deber.

El cree que el sistema del gobierno propio sólo puede emplearse en niños de grados superiores que ya van teniendo conciencia del deber como noción, aunque él no es de los que tiene una confianza absoluta en los resultados, pues piensa, y creo que con razón, que todo eso es excesivo, que es pedir demasiado a una edad en que no hay experiencia ni conocimientos superiores de las causas y que si comenzamos por exigirles desde ahora el cumplimiento severo de los deberes de ciudadanos completos, ¿para cuándo dejamos el momento del placer y del juego que tan necesario es en la niñez para adquirir su completo desarrollo?

Creo con el autor de *Educational Problems,* que el sistema del gobierno propio es algo que debe emplearse con mesura, con ciertas restricciones, pero que no debemos dejarnos seducir y exigir demasiado a una edad de la cual no se puede esperar mucho. Bueno me parece que se inicie al niño en el gobierno propio, en la vida que desempeñará mañana, pero no exijamos demasiado, no recarguemos con funciones excesivas el trabajo de la niñez en momentos en que no tiene más preparación que para vivir la vida dichosa hecha confortable por los demás y que, como dice el Dr. Valdés Rodríguez, ''no olvidemos que la independencia del niño en

un momento que carece por fuerza de elementos y medios de dirección, compromete su destino''.

Dice Hall que siendo la verdadera esencia de la docilidad, la sumisión que se manifiesta en los agregados animales y las tribus salvajes, él teme que con esa excesiva extensión que se da al gobierno propio de los niños, se pierda algo de ese espíritu de docilidad a que los niños se muestran tan partidarios, siempre que sean guiados por la bondad y superior saber. Cita, además, en argumentación de su tesis, que así como los pueblos necesitan un largo período de vida para llegar al estado de República con gobierno propio, de la misma suerte la niñez es una edad correspondiente al período monárquico de la existencia de los pueblos.

Una de las grandes ventajas que ofrece el sistema propio, sobre todo cuando la Dirección está representada, es el intercambio entre los intereses y necesidades de los Profesores y los alumnos, pudiendo de esa suerte el Maestro encauzar y orientar mejor la disciplina. Creo, pues, finalmente, que limitándolo a los grados superiores y organizándolo con Códigos suaves, ligeros y con participación en la Junta de Gobierno de los Profesores, el sistema puede dar los más excelentes resultados, contando, desde luego, que los niños no ponen más que la fuerza, la energía, y que el maestro es el encargado de organizarla y dirigirla y que, por tanto, de él solamente dependerá en último término el éxito de la empresa.

*Sistema anárquico de Tolstoy.*—No se han detenido los innovadores, en lo concerniente al establecimiento de la libertad disciplinaria, en el límite dentro del cual hasta ahora hemos tratado, sino que, exagerando la nota, han aparecido ensayos que llevando la libertad hasta los últimos extremos y olvidando que la obediencia es necesaria para la conservación del bienestar y de la propia libertad, han creado sistemas radicales en que se deja a los niños sin dirección alguna, en completa y absoluta libertad de hacer lo que les plazca, como si no fuera una obra buena poner al servicio de la desvalida e ignorante niñez, los conocimientos adquiridos por la humanidad en lucha con las cosas, sin que tenga que abrirse paso por sí sola en el duro camino del conocimiento.

Ya hemos visto que Rousseau proclamaba la educación negativa para Emilio; pero Emilio era un solo alumno, y ahora nos vamos a encontrar frente al problema de la educación de un grupo numeroso. El Conde de Tolstoy, influido por las ideas religio-

sas y por sus conceptos filosóficos, acerca de la libertad del hombre y del respeto debido a su ejercicio, estableció un sistema de disciplina anárquica en su colegio de Yasnaia Poliana. Siendo para él el amor y la vida una misma cosa, para realizar la ley de la vida, era necesario que los hombres persiguieran la verdad. [1] "La experiencia demuestra, decía él, que las gentes del pueblo son más frescas, más vigorosas, más independientes y justas que las gentes educadas, y esto es debido única y exclusivamente a la influencia de la educación, que pervierte al hombre. La disciplina, los cursos de estudios, la obligación de asistir a clases, todo eso debe desaparecer como torpe, bárbaro y tirano. La Escuela debe ser absolutamente libre. En la casa el niño es un ser satisfecho de la vida, alegre, deseoso de aprender; en la Escuela, en cambio, es un ser cansado, fatigado, mustio y timorato, todo porque la Escuela atrofia las facultades superiores, genio creador, dignidad individual, etc., en provecho de la memoria, la imitación, etc. La enseñanza, como la disciplina, no debe estar sometida a ninguna regla. Ninguno, declara Tolstoy respecto a sus alumnos, lleva nada consigo, ni libro, ni cuadernos; nunca se le imponen deberes que hacer en casa; y no sólo no lleva nada en las manos, sino que tampoco lleva nada en la cabeza. No lleva más que a sí mismo, su naturaleza impresionable, y la certeza de que la Escuela será tan alegre hoy como ayer."

"Se sientan donde les parece: sobre los bancos, las mesas, en el poyo de la ventana, en el entarimado, en el sillón. Las niñas se sientan siempre juntas. Los amigos de la misma aldea, los pequeños sobre todo—la familiaridad en ellos es mayor—siempre se ponen a un lado o a otro... El gran sillón que se encuentra en el aula, es, no sé por qué, objeto de general envidia: en cuanto uno tiene la idea de instalarse en él, y no hace más que mirarlo, otro ha adivinado su intención, y ambos se precipitan a ver quién le asalta."

"Tampoco se tolera allí ninguna autoridad; a veces reina un desorden espantoso; todo el mundo grita a la vez; los muchachos riñen y caen unos sobre los otros, como enemigos irreconciliables. Tolstoy encuentra todo esto útil y hasta indispensable. Los escolares, según él, son hombres, seres sometidos a iguales necesidades que nosotros. Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes deri-

1 *Revista de Educación*, por el Dr. A, M. Aguayo.

vadas de la Naturaleza, ni murmuran ni se oponen; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanas, de vuestro uso del tiempo y de vuestras reglas.''

''La Escuela de Yasnaia no consiente horarios: el empleo del tiempo, dice Tolstoy, permite cuatro lecciones; pero en ocasiones se limita a tres o a dos, a veces también se emplea el destinado a otras materias. No es raro que maestros y discípulos se dejen llevar por el entusiasmo y que la clase, en lugar de una hora, se continúe durante tres.''

''También ocurre que rechacen con aspereza a los que se cansan; pero no pocas veces sucede lo contrario A un tiempo y sin decir palabra, a la segunda o tercera clase que sigue a la comida, dos o tres escolares se precipitan en la sala y toman vivamente sus sombreros. ''¿Adónde vais?'' ''A casa.'' ''¿Pero y la lección? ¿Y el canto?'' Los niños han dicho: ''A casa!'', contesta el alumno interrogado. Y... se precipita hacia afuera, gritando a la puerta: ''Adiós, Ivan Petrovitch!''

''Dice Tolstoy que es necesario dejar la facultad de hacer estas escapatorias, siquiera sea para prevenir faltas mayores y abusos más graves. El maestro tiene por única misión proponer a la elección del alumno todos los medios que puedan facilitarle el estudio.''

La señorita Montesori, inspirándose tal vez en estas teorías excesivas acerca de la libertad de los niños, estableció en sus interesantes Case dei Bambini, que los niños no deben estar sujetos a trabajos determinados e impuestos, sino que pueden entrar y salir libremente cuando les place.

La labor del Maestro se reduce a la inspección del trabajo y a la vigilancia. Este sistema disciplinario de libertad absoluta está reñido en primer término con los intereses del niño, que sienten la necesidad, no de la imposición brutal, pero sí de la guía cariñosa de los demás y que, siendo la obediencia una ley a la cual es imposible la sustracción completa en sociedad, es decir, la dependencia, nos parece excesivo el hecho de dejarlos sin guía, en completa libertad, pues aunque la persona humana nos merece el mayor respeto, en interés a él mismo no debemos abandonar al niño, sino que debemos poner a sus servicios nuestros conocimientos y nuestras experiencias.

No obstante, el principio de Tolstoy en lo referente a que no se debe violentar, a que no se debe obligar despóticamente a los

niños, es algo que merece la mayor atención y que trataré cuando me refiera a los factores que influyen en la disciplina.

Mucho se ha andado ya en el camino de la disciplina liberal basada en sólidos conocimientos, pero no se ha propagado aún bastante, e infinidad de nuestros Maestros, desconocen completamente gran parte de lo hecho en este sentido, que bien merece tomarse la molestia de ensayarlo.

*Disciplina preventiva.*—Si la educación tiene por objeto modelar al sujeto de ella, suministrándole un ambiente de facilitación para el desarrollo mayor de las mejores posibilidades humanas hasta el máximo del desarrollo, cuantos elementos pueda utilizar el educador para dirigir y encauzar en todas las esferas de la actividad a sus educandos, pueden considerarse como factores de la disciplina, pero, como estos medios, unos tienden más a prever y otros hacer cumplir, de aquí las dos grandes divisiones que se pueden establecer de medios preventivos y medios represivos.

En nada tiene una aplicación más exacta el proverbio de "que más vale una onza de precaución, que una arroba de medicina" que en materia de disciplina. El gran secreto de una buena disciplina descansa muy particularmente en la prevención, porque una vez cometida la falta, por muy bueno que haya sido el correctivo impuesto, queda la huella y la posibilidad, por tanto, de su repetición y porque el ejemplo dado a los demás, puede ser motivo de la comisión de la falta por los otros.

"La disciplina preventiva, dice Alcántara García, tiene por objeto acostumbrar a los niños insensiblemente, sin acudir a estímulos directos ni medios coercitivos, a cumplir sus deberes."

"El orden sale del orden, y debe estar realizado antes que el niño entre en la clase", dice el Dr. Valdés Rodríguez en su obra *Ensayos sobre Educación.* No podemos esperar ni tenemos derecho para exigir orden donde todo está desordenado, la base primera, pues, para que haya una buena disciplina, es que todo tienda a favorecerla, a prevenirla, que no se presenten ocasiones para dar lugar a la falta, y, por tanto, a tener que aplicar la represión. Muchos son los medios que integran esta disciplina preventiva, pero los más principales son: 1.° El conocimiento del niño, como materia y objeto que ha de ser de la educación; 2.° El Maestro como factor principal en la dirección y encauce de la misma; 3.° Los estímulos y recompensas. El ritmo, el juego, el trabajo, educación

física, el aseo, el medio escolar, todo aquello, en fin, que puede influir como medio para llegar a obtener una buena disciplina por influencia más o menos indirecta.

*Conocimiento del niño.*—La Pedagogía antigua estaba caracterizada por el desconocimiento completo del desenvolvimiento psicológico del niño y sólo descansaban los sistemas disciplinarios en las ideas filosóficas y religiosas imperantes, en cada momento de la Historia. Vemos así la disciplina del pueblo griego, inspirándose en el ejercicio y desarrollo armónico del cuerpo, el respeto a la persona humana, mientras que, durante el imperio del cristianismo, la idea de formar y fortificar el alma abatiendo la carne, hizo que se recrudeciera el sistema disciplinario de golpes y castigos, hasta que Rousseau, cambiando radicalmente de punto de vista filosófico y proclamando el respeto absoluto a la libertad, dió lugar a otro sistema de disciplina diametralmente opuesto a los anteriores; pero, como éste, descansaba en ideas de un carácter muy amplio y general que abrazaba un campo muy extenso, sin ocuparse como debiera en particular del niño, fué menester que llegara el siglo XIX, y que hombres como Stanley Hall en los Estados Unidos, Prayer y Sully en Inglaterra, Compayre y Binet en Francia, Meumann en Alemania, Claparede en Suiza, para no citar más, se ocuparan con todo el interés que el asunto demanda del estudio del niño en particular, dando lugar a la nueva ciencia Paidológica o séase el estudio del niño.

El conocimiento del niño es algo completamente indispensable, y el que se lance por el camino de su educación sin ese conocimiento, se encontraría, según la frase de E. Claparede, en las mismas condiciones de un general que invadiera un territorio enemigo sin conocer la topografía del terreno y los recursos con que pudiera contar en un momento dado. Stanley Hall, en su obra citada, dice "que ningún tratamiento moral que merezca el nombre de tal, es posible hasta que no son conocidos los factores que integran la moralidad del niño: su origen, historia, herencia, alimentación, higiene, vida diaria del niño, etc."

William James, citado por Binet, en su obra *Ideas modernas sobre los niños,* dice a este respecto que "nada se puede construir de nuevo en un alma de niño sin tener en cuenta lo que ya existe en ella". Un niño tiene tendencias, tiene curiosidades, intereses, es sensible a ciertos excitantes y, por tanto, es indispensable conocerlo

todo para poder edificar. Añade Binet en otra parte, "que para que una educación resulte legítima, es preciso transportarse al alma del niño e imaginar lo que piensa y lo que siente y lo que quiere".

Buisson, en el *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie,* dice "que para que un Maestro pueda tener una buena disciplina es indispensable que conozca el temperamento de cada uno de los niños para aplicar el tratamiento debido". No son los mismos los impulsos que guiarán a un temperamento nervioso que los que regirán a un sanguíneo, dice el Dr. Varona en su obra de Moral, ni son tampoco los mismos tratamientos aplicables a los distintos caracteres. Hall dice "que algunos niños necesitan trabajos duros para ser salvados, mientras otros necesitan suavidad y bondad para ser levantados". Hay niños muy fuertes que necesitan una mano dura, mientras hay otros que demandan nuestra ayuda. Mientras unos necesitan dulzura extrema, otros necesitan de todo nuestro temple y fortaleza. Todo es es tan evidente, que cualquier Maestro lo notaría apenas se detuviera a reflexionar algo acerca de la manera de ser de sus discípulos y los obligaría a usar un tratamiento diferente con cada uno, de acuerdo con su manera de ser; pero no basta esta observación a la ligera, es necesario que cada maestro estudie a sus alumnos bajo todos esos aspectos que dejamos enunciados para que con conocimiento de causa pueda aplicar los mejores medios disciplinarios. Es indispensable que el Maestro conozca la génesis del sentimiento moral, su desarrollo y su educación, porque ése, en suma, ha de ser el final que debe aspirar la disciplina.

*Educación e instrucción moral.*—La educación por sí, como dice H. Spencer, supone cierta subordinación a la sociedad que se traduce por el cumplimiento de deberes.

La disciplina, pues, demanda que la idea de esos deberes se empiece a hacer sentir a los niños desde los primeros tiempos para que luego, transformados en hábitos, no sea para ellos de gran dificultad esa sumisión indispensable al medio social y para que puedan actuar espontáneamente por impulso del interior al exterior que da la conciencia de la libertad individual, en tanto que es posible en sociedad.

La moral, como ya dije en el capítulo anterior, está informada por muchos factores como de herencia, otros que sin ser de heren-

cia pueden llamarse prenatales, pues, como dice Hall, la influencia de la madre durante la gestación, es algo que se puede comprobar; pero no es de aquí de donde vamos a partir, porque ya este estudio queda hecho, sino que vamos a ver de qué manera aparece, se desarrolla y se educa el sentimiento de la moralidad en el niño. Lombroso ha dicho que el niño nace malo, que es un pequeño criminal y que la obra de la educación, por tanto, se debe concretar a deformar, a convertirlo en bueno mediante la acción educadora; pero él no tiene muy en cuenta las leyes de la herencia a que nos hemos referido anteriormente como factor del carácter moral de cada uno y que muchos actos que pueden considerarse como malos son debidos a su falta absoluta de conocimiento y desarrollo. Rousseau, al contrario, creía que el hombre nacía bueno, libre y que la sociedad y la educación lo deformaban, debiendo, por tanto, ser separado del agregado social, para que en presencia de la naturaleza y recibiendo la influencia de la educación negativa se desarrollara bueno de acuerdo con su teoría. Nuestro ilustrado catedrático de Psicología Pedagógica, Dr. Aguayo, entre otros, dice que el niño no nace ni bueno ni malo, sino que es simplemente como un salvaje, que careciendo de toda experiencia, no puede ser considerado ni como un criminal ni como un ángel, sino simplemente como una materia dúctil, de la cual se podrá sacar un hombre más o menos bueno o malo, según su herencia, el medio y la educación.

Lafontaine, citado por Buisson, ha escrito refiriéndose a la niñez, "esta edad es sin piedad". El ha calumniado la infancia, dicen unos; él ha dicho la verdad, proclaman otros. Todos tienen razón y todos se equivocan, porque todos ven la cuestión de un solo lado; los niños, como los hombres, se dejan llevar fácilmente de la exageración con la vivacidad de su espíritu. Ven el ridículo y se burlan "sin piedad", pero que una voz amada se deje oir y busque el camino de su corazón, no lo encontrará cerrado e insensible, y no necesitará muchas palabras para hacer correr las lágrimas por su rostro.

Realizarán actos buenos y actos malos, manifestarán egoísmo, pero todo eso no es más que una demostración de su falta de conocimiento de las cosas. No sentirán el dolor de los demás, pero eso no acusa más que su falta de conocimiento del bien y del mal ajeno.

Guyau, en su obra *Educación y Herencia*, dice "que cuando el niño nace, es eminentemente sugestivo y que estas sugestiones son

tan intensas, que a veces dejan un rastro por toda la vida, como el terror, etc.'' Cree que el secreto de la educación descansa en explotar esa facilidad con que el niño se somete a la sugestión, lo cual no debieran nunca perder de vista los Maestros.

Cuando el niño nace es completamente amoral, pero muy poco tiempo después comienza a manifestar simpatías hacia la madre, hacia el padre y demás familiares, los animales, las plantas, los juguetes, etc., durante el primer año. Comienza luego a notar cómo sus actos tienen una repercusión exterior y trata de ir manifestando sus necesidades de acuerdo con los efectos por que ve traducido sus actos durante el primero al segundo año. Más tarde, ese sentimiento se va haciendo más claro y perceptible y trata de ir ajustando sus actos de acuerdo con todo aquello que proporcione gusto a sus padres y que se traduce en bienes y placeres para él, del tercero al quinto año. De este sentimiento pasivo de obediencia, pasa a otra forma más directa, obedece a los mandatos del padre y del Maestro, porque siente la necesidad de obedecer a quien le quiere como medio de tenerlos contentos. En este momento, dice Stanley Hall, el niño debe obedecer sin pedir explicación de todo lo que le mandan, debe obedecer porque replicar sería una falta contra la sabiduría y la bondad de los mayores. La moral tiene para él, en este período, un carácter más, conoce que hay deberes que cumplir, pero los hace concretos, personales. Más tarde, es cuando viene a desarrollarse en él la noción de la moral, como idea de carácter general; pero durante todo este tiempo se ha ido laborando de manera lenta y continuada la conciencia moral. Este mismo sentimiento de simpatía se ha ido transformando. Hace todo aquello que le proporciona placer en los primeros tiempos y luego, como va interpretando la manera cómo sus actos han influído en los demás, los ha ido amoldando de manera que siempre se tradujeran en bienes y placeres para él. Ha ido siguiendo el camino que le van trazando los grandes Maestros de la Humanidad, el placer y el dolor, por una progresión ascendente hasta llegar el momento en que tiene que someterse a la obediencia de la orden de sus padres, maestros y superiores por el placer que se deriva de su cumplimiento y la pena que se puede derivar de su contrario. De esta manera se ha ido formando gradualmente la idea del bien y del mal, por el placer y el dolor, y al final de estas etapas no falta más que un paso para pasar del sentimiento del bien y del mal como emoción, a la idea absoluta del bien y del mal como noción.

Durante, pues, la edad que los niños cruzan por la Escuela no se les debe dar la moral como noción pura, sino que el Maestro debe ir tratando de formar el sentimiento moral de acuerdo con estas leyes de su desarrollo. Los padres procurarán en los primeros tiempos ofrecerle la ocasión de ejercitar y desarrollar sus simpatías y más tarde, en la Escuela, el Maestro tratará que esta fuente no se agote. Debe procurar que este sentimiento en el niño no desaparezca y encaminarlo, presentándole ocasiones de ejercitarlo. Más tarde presentará las reglas morales en forma de prescripción o hechos a ejecutar que el niño no debe discutir, y, por fin, ya en los últimos grados, es que debe ir separando la moral como sentimiento emotivo para presentarla bajo la forma abstracta de noción; pero esto no debe caer dentro de los límites de la Escuela Primaria, sino que debe corresponder a las Escuelas Superiores. La vergüenza y el honor se han ido desarrollando fuertemente y hemos visto cómo estos sentimientos tienen un poder tan grande aun en los niños truhanes de que me he ocupado en el Capítulo anterior. El sentimiento de justicia es algo que se desarrolla también en los niños. Ellos notan muy pronto cuándo se cometen injusticias, y el Maestro deberá procurar inspirar siempre sus actos en la más estricta justicia.

Stanley Hall dice respecto de ella, que siendo el sentimiento de la justicia el resultado de la evolución lenta en el individuo y en la raza, basado en la simpatía y de ponerse en lugar de otro, no se debe ser demasiado exigente con los niños, no se les debe estar haciendo sentir constantemente la necesidad del premio y el castigo porque sólo con la adolescencia es que este sentimiento se va haciendo más claro en su conciencia. Sin embargo de eso, como dicen Binet y Alcántara García, el niño se da cuenta muy pronto de las injusticias que se cometen con ellos, y por eso deben de evitarse y por no ser moral además.

"El hábito, dice Guyau, es la gran ley de la educación, por ella adquiere el hombre la confianza del futuro." Por medio de infinitos actos repetidos de bien, el niño llega a poseer aptitud para el bien e incapacidad para el mal. Debe rodearse al niño de un ambiente moral que ejerza de una manera constante su influjo sobre él mismo. Se le ofrecerán modelos que imitar. En este punto debe sacarse el mayor producto de la sugestión sobre el niño, hasta llegar a formar, con todos estos agregados, la conciencia del bien y del mal o sea la conciencia moral, por medio de la acción repeti-

da de los actos, hasta dejarlos constituídos en hábitos, es decir, en posibilidad automática de ejecutarlos sin intervención exterior, sino de manera espontánea.

La educación debe proponerse libertar al hombre y hacerlo dueño de sí mismo. Durante los primeros años, el niño no obedece más que a los impulsos de sus emociones; pero aunque, como dice el Dr. Varona, "la moralidad es un impulso a la acción mediante la emoción y que el hombre, aun cuando no lo parezca, es mucho más emoción que pensamiento"; [1] pero que estas emociones pueden moldearse, pueden transformarse o educarse, y, por tanto, debe ser ése uno de los deberes del Maestro, enseñar al niño a dirigir sus emociones para no actuar como un simple esclavo de ellas que lo impulsen a la ejecución inmediata de los actos, sino que las pueda dominar por medio de ejercicios repetidos que forman hábitos y llegar a ser libre, de esta suerte, por medio del gobierno de su voluntad. El dominio de los impulsos y su educación es el ideal que debe perseguirse. La voluntad, como sabemos, es el impulso a ejecutar un acto del que hemos tenido una representación previa, pero esta representación es la que debemos dirigir para no actuar enseguida, sino para estudiarla y luego decidir. Payot, en su *Educación de la Voluntad,* dice que el hombre no es completamente libre, ni es tampoco impulsado por un fatalismo ciego, sino que más bien se puede considerar, no como completamente libre, pero sí con la posibilidad de ser libre. Esta idea sugerida a los niños, como dice Guyau, es de un alto poder educador. El niño sepa que puede ser libre, que tiene en su posibilidad llegar a serlo y que sólo de él dependerá que lo sea o que se quede esclavo. En los primeros años de la vida infantil, la conducta del niño vaga al capricho de sus impresiones y aunque después aumenta el poder de la voluntad, lo hace de una manera lenta. Hasta después de la pubertad, los motivos abstractos influyen poco en la conducta del niño, que se manifiesta impulsivamente. Para educar la voluntad, debe aprovecharse el placer de la movilidad que de manera tan espontánea se presenta en los niños, y dirigiéndola de manera consciente se llegará al fin propuesto. La imitación y la sugestión, son estímulos valiosos para este objeto.

*(Continuará.)*

1 *Fundamento de la Moral.* pág. 33.

| | |
|---|---|
| Biología (1 curso) | Profesor Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso) | |
| Zoografía (1 curso) | |
| Antropología general (1 curso) | ,, Dr. Luis Montané. |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| Histología y Embriología Zoológicas | Dr. Arístides Mestre (Aux.) |
| Genética | |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Arístides Mestre (Conservador del Museo Zoológico y Jefe de los trabajos prácticos del Laboratorio de Biología,); Dr. Pablo Miquel (Jefe del Gabinete de Astronomía); Dr. Nicasio Silverio (Jefe del Gabinete de Física), Dr. Gerardo Fernández Abreu (Jefe del Laboratorio de Química); y Dr. Jorge Hortsmann (Director del Jardín Botánico). Estos diversos servicios tienen sus respectivos ayudantes.—El «Museo Antropológico Montané» y el Laboratorio de Antropología tienen por Director al Profesor titular de la asignatura.

## 3 ESCUELA DE PEDAGOGIA

| | |
|---|---|
| Psicología Pedagógica (1 curso) | Profesor Dr. Alfredo M. Aguayo. |
| Historia de la Pedagogía (1 curso) | |
| Higiene Escolar (1 curso) | |
| Metología Pedagógica (2 cursos) | ,, Dr. Manuel Valdés Rodríguez. |
| Dibujo lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo natural (1 curso) | |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| I. Crítica de la Educación Contemporánea... | Profesor Dr. Luis Padró. (Aux.) |
| La Pedagogía Experimental | |
| II. Lectura é interpretación de las obras de los grandes pedagogos contemporáneos | |

Agrupada la carrera de Pedagogía en tres cursos, comprende también asignaturas que se estudian en otras Escuelas de la misma Facultad. El Director del Museo Pedagógico es el Profesor titular de Metodología.

## 4. ESCUELA DE INGENIEROS, ELECTRICISTAS Y ARQUITECTOS

| | |
|---|---|
| Dibujo Topográfico estructural y arquitectónico. (2 cursos) | Profesor Sr. Eugenio Rayneri. |
| Estereotomía (1 curso) | |
| Geodesia y Topografía (1 curso) | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Agrimensura (1 curso) | |
| Materiales de Construcción (1 curso) | ,, Sr. Aurelio Sandoval. |
| Resistencia de Materiales. Estática Gráfica (1 curso) | |
| Construciones Civiles y Sanitarias (1 curso) | |
| Hidromecánica (1 curso) | ,, Sr. Eduardo Giberga. |
| Maquinaria (1 curso) | |
| Ingeniería de Caminos (3 cursos: puentes, ferrocarriles, calles y carreteras) | ,, Dr. Luis de Arozarena. |
| Enseñanza especial de la Electricidad (3 cursos) | ,, Sr. Ovidio Giberga. |
| Arquitectura é Higiene de los Edificios (1 curso) | ,, Dr. Antonio Espinal. |
| Historia de la Arquitectura (1 curso) | |
| Contratos, Presupuestos y Legislación especial á la Ingeniería y Arquitectura (1 curso) | |

Esta Escuela comprende las carreras de Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista y Arquitecto; y son sus profesores Auxiliares: Dr. Andrés Castellá, Sr. A. Fernández de Castro (Jefe del Laboratorio y Taller Mecánicos); y Sr. Plácido Jordán (Jefe del Laboratorio y Taller Eléctricos); con sus correspondientes ayudantes. En dicha Escuela se estudia la carrera de *Maestro de Obras;* exigiéndose asignaturas que corresponden á otras Escuelas.

## 5. ESCUELA DE AGRONOMIA

| | |
|---|---|
| Química Agrícola é Industrias Rurales (1 curso) | Profesor Dr. Francisco Henares. |
| Fabricación de azúcar (1 curso) | |
| Agronomía (1 curso) | ,, Sr. José Cadenas. |
| Zootecnia (1 curso) | |
| Fitotecnia (1 curso) | |
| Economía Rural y Contabilidad Agrícola (1 curso) | ,, Sr. José Comallonga. |
| Legislación Rural y formación de Proyectos (1 curso) | |

El profesor auxiliar de esta Escuela es el Dr. Buenaventura Rueda (Jefe de los Museos y Laboratorios).

Para los grados de *Perito químico agrónomo* y de *Ingeniero agrónomo*, se exigen estudios que se cursan en otras Escuelas.

---

En la Secretaría de la Facultad, abierta al público todos los días hábiles de 1 á 5 de la tarde, se dan informes respecto á los detalles de la organización de sus diferentes Escuelas, distribución de los cursos en las carreras que se estudian, títulos, grados, disposiciones reglamentarias, incorporación de títulos extranjeros, etc.

## AVISO

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias es bimestral.

Se solicita de las publicaciones literarias ó científicas que reciban la Revista, el canje correspondiente; y de los Centros de instrucción ó Corporaciones á quienes se la remitamos, el envío de los periódicos, catálogos, etc., que publiquen: de ellos daremos cuenta en nuestra sección bibliográfica.

Para todo lo concerniente á la Revista (administración, canje, remisión de obras, etc.) dirigirse al Sr. Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Los autores son los únicos responsables de sus artículos; la Revista no se hace solidaria de las ideas sustentadas en los mismos.

## NOTICE

The Revista de la Facultad de Letras y Ciencias, will be issued every other month.

We respectfully solicit the corresponding exchange, and ask the Centres of Instruction and Corporations receiving it, to kindly send periodicals, catalogues, etc., published by them. A detailed account of work thus received will be published in our bibliographical section.

Address all communications whether on business or otherwise, as also periodicals, printed matter, etc., to the Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

## AVIS

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias parait tous les deux mois. On demande l'échange des publications littéraires et scientifiques: il en sera fait un compte rendu dans notre partie bibliographique.

Pour tout ce qui concerne la Revue au point de vue de l'administration, échanges, envoi d'ouvrages, etc., on est prié de s'addresser au Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Les auteurs sont seuls responsables de leurs articles, et la Revue n'est engagée par l'opinion personelle d'aucun d'eux.

Vol. XVII UNIVERSIDAD DE LA HABANA. Núm. 2.

# REVISTA

DE LA

# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

*DIRECTOR:*

Dr. EVELIO RODRIGUEZ LENDIAN.

*REDACTORES JEFES:*

Dr. ARISTIDES MESTRE. - Dr. JUAN MIGUEL DIHIGO.

*COMITÉ DE REDACCION:*

Dres. GUILLERMO DOMINGUEZ ROLDAN, SERGIO CUEVAS ZEQUEIRA, CARLOS DE LA TORRE, CARLOS THEYE, ALFREDO M. AGUAYO, LUIS PADRO, ALEJANDRO RUIZ CADALSO, ANTONIO ESPINAL, FRANCISCO HENARES Y BUENAVENTURA RUEDA.

SEPTIEMBRE DE 1913.

## SUMARIO:

—El problema de la disciplina en las escuelas primarias (conclusión) ..... *Dr. Antolín García Alvarez.*

—Lecciones de lengua griega sobre el texto de Homero (continuación) ..... *Srta. Laura Mestre.*

—Bibliografía.—I. La Patria Alemana, por Gonzalo de Quesada.—II. Gramática de la lengua griega, por los Profesores del Colegio de Veruela. ..... *Dr. J. M. Dihigo.*

Imprenta "El Siglo XX"
de Aurelio Miranda
Teniente Rey 27
Habana

# ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS.

*Decano:* Dr. Evelio Rodríguez Lendián.
*Secretario:* Dr. Juan Miguel Dihigo.

## 1. ESCUELA DE LETRAS Y FILOSOFIA.

| | |
|---|---|
| Lengua y Literatura Latinas (3 cursos) | Profesor Dr. Adolfo Aragón. |
| Lengua y Literatura Griegas (3 cursos) | ,, Dr. Juan F. de Albear. |
| Lingüística (1 curso) | ,, Dr. Juan Miguel Dihigo. |
| Filología (1 curso) | |
| Historia de la Literatura Española (1 curso) | ,, Dr. Guillermo Domínguez y Roldán. |
| Historia de las literaturas modernas extranjeras (2 cursos) | |
| Historia de América (1 curso) | ,, Dr. Evelio Rodríguez Lendián. |
| Historia moderna del resto del mundo (2 cursos) | |
| Psicología (1 curso) | ,, Dr. Sergio Cuevas Zequeira (Aux.) |
| Filosofía Moral (1 curso) | |
| Sociología (1 curso) | |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Sergio Cuevas Zequeira para el grupo de Historia y Ciencias Filosóficas; Dr. Ezequiel García y Enseñat para el grupo de Literaturas y Dr. Sixto López Miranda para el grupo de estudios de Lenguas, los cuales dan conferencias sobre sus respectivas materias.

El Laboratorio de Fonética Experimental tiene por Director al Profesor titular de Lingüística.

## 2. ESCUELA DE CIENCIAS.

### [a] Sección de Ciencias Físico-Matemáticas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso. | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Análisis matemático (Cálculo diferencial é integral) 1 curso | |
| Geometría superior y analítica (1 curso) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Geometría descriptiva (1 curso) | |
| Trigonometría (1 curso) | |
| Física Superior (1er. curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Física Superior (2º curso) | |
| Química general (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Biología (1 curso) | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso) | |
| Dibujo Lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso) | |
| Cosmología (1 curso) | ,, Dr. Victorino Trelles. |
| Mecánica Racional (1 curso) | |
| Astronomía (1 curso) | |
| Geodesia (1 curso) | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Botánica general (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |

### [b] Sección de Ciencias Físico-Químicas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Trigonometría (plana y esférica) | |
| Física Superior (1er. curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Física Superior (2º curso) | |
| Química Inorgánica y Analítica (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Química Orgánica (1 curso) | |
| Dibujo Lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso) | |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Biología (1 curso) | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso) | |
| Botánica general (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |
| Cosmología (1 curso) | ,, Dr. Victorino Trelles. |

### (c) Sección de Ciencias Naturales.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Trigonometría (plana y esférica) | |
| Química general (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Dibujo Lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo Natural (1 curso) | |
| Física general (1 curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Geología (1 curso) | |
| Botánica general (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |
| Fitografía y Herborización (1 curso) | |

Vol. XVII SEPTIEMBRE DE 1913 Núm. 2

REVISTA

DE LA

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

# EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS [1]

POR ANTOLÍN GARCÍA ÁLVAREZ

LIBRARY
NEW YORK
BOTANICAL
GARDEN.

*(Concluye.)*

La atención ayuda mucho al educador en su tarea de convertir la actividad espontánea en consciente y voluntaria. Debe cultivarse el dominio de sí mismo y la independencia personal. De estos últimos aspectos el más importante y al mismo tiempo más difícil de formar, es el dominio de sí mismo, puesto que sin el control de los propios actos no se puede educar la voluntad, y es muy difícil de conseguir por lo penoso que resulta para los niños en quienes la voluntad no está gobernada por la razón. Se recomienda para ello, se aproveche el instinto de imitación, tan fuerte en los niños, procurando que tengan a su alrededor ejemplos buenos que imitar. Se aplaudirán las acciones buenas para su estímulo, y se reprobarán los actos malos. Debe de combatirse la pereza, que es la negación de todo esfuerzo, y procurar la aplicación constante de un trabajo sano. Combatiendo los impulsos y procurando el empleo de la reflexión para elegir los motivos de conducta que se ofrezcan, se irá formando mediante la repetición de estos casos, que serán después habituales, el dominio de la voluntad, quedando de esta ma-

1 Véanse las páginas 48 y siguientes del volumen XVII.

nera el niño en condiciones de realizar su vida cuando por su edad se separe de la influencia del hogar y de la Escuela y adquiera su libertad e independencia personal. No debe lastimarse la personalidad y originalidad del niño, sino que, por el contrario, se debe tratar de levantar y estimular cuando sean débiles. No debe olvidarse que muchas veces cuando un niño ha recibido un regaño, el efecto es tan grande, que paraliza por completo su voluntad y lo inutilizará a veces para siempre, convirtiéndolo en un sér desgraciado, y, por tanto, el Maestro deberá tratar de ganarse la confianza de sus discípulos en todo caso.

Creo, como el Dr. Padró, entre otros, que la moral como materia de enseñanza formal solamente, no debe ocupar lugar en el programa. La Moral es algo que debe irse infiltrando, que se debe ir internando constantemente en la conciencia del niño por medio del ejemplo. Todas las lecciones, dice Hall, sirven para enseñar la moral. En todas se encontrará algo que pueda encauzar, levantar y fortalecer ese sentimiento. Para conseguir todo esto, para formar el carácter moral del niño y hacerlo dueño de sí mismo, se han recomendado dos caminos distintos: bien dejarlo abandonado a sí mismo para que mediante la acción de la naturaleza se vaya formando su carácter, o bien mediante la acción del gobierno.

*Doctrina de las consecuencias.*—Juan Jacobo Rousseau fué el primero en sustentar la teoría de que el hombre no debe recibir más educación que la que la Naturaleza le ofrecía; que la acción del hombre sobre el hombre era deformadora, y que, por tanto, "Emilio", abandonado a las solas fuerzas naturales, no debía obedecer a más gobierno que a la naturaleza misma, porque sobraba todo gobierno allí donde no había nadie que obedeciera".

Mucho y muy duramente se ha criticado esta doctrina sustentada por Rousseau, llegando a decirse por alguno que hasta la vida de un ser así sería imposible. No se me oculta que hay un poco de exageración en la doctrina sustentada por Rousseau, pero no se me negará tampoco que la crítica ha sido demasiada excesiva, tanto con él como con Herbert Spencer, que inspirándose en sus ideas, estableció el sistema disciplinario de las reacciones naturales aplicadas a la educación moral. Rousseau "quiere que no se enseñe a Emilio nada, que se le deje correr, que se le deje saltar, que es

preferible y mucho más eficaz una caída, que le enseñe para otra vez a caminar con más cuidado, que todas las lecciones''.

Contra esta idea sustentada por Rousseau se levanta el clamor general, que, llevando las cosas a la exageración, cree que se permite a un niño la caída por un precipicio o la fractura de un miembro, para darle a veces una enseñanza. Entonces—se pregunta—para qué se da un Maestro a Emilio. Verdad que el Maestro no enseñará nada, pero, como dice Rousseau, debe como adivinar lo que Emilio pueda necesitar y ofrecérsele. El Maestro no debe enseñar, pero Emilio no deberá encontrarse con nada que el Maestro no haya previsto de antemano. En estas condiciones creo que nunca podrá ocurrir el caso de una lesión de un orden tan grave. Ahora bien, estas ideas podrían tener cristalización real, tratándose de un solo alumno y en una isla deshabitada, pero no en un Colegio y en medio de la sociedad civilizada como quiso Tolstoy establecerla. No creo que pueda dar en esas condiciones resultados, porque las fuerzas vivas necesitan ser organizadas y esta organización no es posible, donde no hay un guía, un punto de mira donde puedan converger todas ellas. El método anárquico de Tolstoy no tiene aplicación posible desde el punto de vista de la sociedad actual. Todos los que se han ocupado de esta Escuela, de la que no han tenido más noticias que las que le suministrara el mismo Tolstoy, dicen que dió resultados brillantes; pero todos, como obedeciendo a una consigna, no atreviéndose a decir otra cosa, añaden que sólo un apóstol como aquél, podía haber obtenido esos resultados. El que organizó un sistema de disciplina moral fundado en el principio de las reacciones naturales y el más violentamente combatido, fué Herbert Spencer. Entendía que debía dejarse al niño que sufriera las consecuencias de sus actos, pero que éstos debían tener un límite y era o bien cuando causaran una lesión muy grave, o cuando la reacción tardara mucho en volver. (Herbert Spencer, *Educación intelectual, moral y física.*) En esos casos debía no dejarse abandonado a las reacciones naturales.

Spencer, en defensa de su tesis, afirmaba que la mayor parte de las degracias de la humanidad se debían al hecho de que en la infancia recibían una educación completamente artificial y que luego, al contacto con la sociedad, para realizar la vida, debían de sufrir las consecuencias de sus actos que no se les enseñó desde los primeros años. Entendía que el hombre debía iniciarse desde la Escuela en recibir la educación derivada de los actos que reali-

zara. Como un argumento para defender su teoría, citaba la poca eficacia de los Códigos Penales y que en todas aquellas escuelas, donde la que imperaba era la doctrina de la autoridad, los niños no hacían más que estar buscando todas las ocasiones de transgredir la Ley.

Los que critican esta teoría, dicen que una cosa es la ley física y otra la ley moral. Pero la primera—agrega—puede reaccionar prontamente y así, con una quemadura que en breve se cicatrizaría, el niño adquiriría el conocimiento del fuego; pero una falta moral no deja a veces huella y, como muchas veces la reacción no viene inmediatamente, el mal se puede repetir y ya hemos visto cómo por la repetición se forma el hábito y como consecuencia la conciencia moral. Otro argumento que cita en contra, es que la reacción natural, es brutal y despiadada, que no tiene en cuenta la intención y que castiga de manera injusta. Esto es verdad, considerada la moral desde cierto punto de vista; pero no lo es cuando se juzga desde el punto positivista, esto es, que los actos serán considerados no por la intención con que hayan sido realizados, sino por sus resultados. Se critica también su utilitarismo excesivo, que no atiende más que al individuo y no a los sentimientos más amplios y morales que atañen a todos, es decir, que no miran las cosas desde el punto de vista general, sino desde el punto de vista del interés individual; pero pregunto: ¿y el individuo no es una unidad de ese agregado social?; ¿atendiendo a su interés no se refuerza el de todos? y ¿Stanley Hall no ha dicho que es preferible que se sea bueno por interés a que no se sea bueno de ninguna manera? Creo, pues, que la doctrina es un poco exagerada, pero también encuentro que la crítica lo ha sido también y que si bien no se puede aplicar en toda su extensión, hoy se está usando con las restricciones indicadas y con gran éxito, según pudimos ver al hablar de las Escuelas Nuevas.

*Disciplina de la autoridad.*—Diametralmente opuesta a la teoría de la libertad absoluta es la de la autoridad, que fué la que informó toda la Pedagogía antigua y que podía resumirse en el *ipse dixit* o *magister dixit* de los discípulos de Pitágoras. Los partidarios de esta doctrina desconocían por completo el niño y sus intereses y, por tanto, no podían darle participación en la obra de la escuela, porque desconocían la materia de la educación y la manera de realizarla. Este sistema disciplinario fué el que rigió uni-

versalmente durante muchos siglos y que aun sigue dominando en muchos lugares. El maestro lo es todo, es como un déspota oriental; en la escuela no hay más Código que la voluntad omnímoda del soberano, dependiendo, por lo tanto, el bienestar de los alumnos del temperamento, del espíritu y la educación del tirano que lo somete a su capricho por el imperio de la fuerza.

Esta disciplina no podía formar hombres preparados para la lucha de la vida en la sociedad. Los jóvenes, acostumbrados a obedecer ciegamente, tropezaban con infinitas dificultades al contacto con el mundo, donde tenían que aprender, a costa de nuevos descalabros y sufrimientos, lo que debieron conocer desde la Escuela. El respeto a la persona humana era letra muerta; el muchacho era una cosa, debía obedecer como un autómata; pero, como dice Binet, este medio hacía más costosa la enseñanza, porque los hombres, no acostumbrados a gobernarse por sí solos, tenían que seguir bajo la vigilancia del gendarme con este sistema. ¡Nada tan difícil como defender la existencia de los niños! No podré olvidar jamás el temor que me invadía cada vez que me encontraba en presencia de mis maestros en los primeros años de mi vida escolar. Recuerdo perfectamente cuán triste era entonces mi existencia. Mi vida entera estaba envenenada por la Escuela. A aquel centro todos íbamos a recibir las consecuencias de una disciplina brutal, que haciendo caso omiso del respecto debido a la debilidad y a la ignorancia, se imponía despótica y despiadadamente. En esta situación, "el niño, nacido para la alegría de la vida, se vuelve huraño y sombrío; la sonrisa desaparece de sus labios y, lo que es más funesto, la alegría desaparece de su espíritu". [1]

"A la sencillez de la edad, sustituye el artificio y nace lentamente, al compás del maltrato de los encargados de la educación, un tremendo dualismo entre la vida interna y la vida de relación. En este estado, el niño marcha lentamente, pero con seguridad, a la hipocresía, y su esfuerzo todo se encamina a espiar el instante de verse solo para jugar al desquite. La amarga savia de un sufrimiento prematuro se vierte lentamente en el corazón y es de temer que la desgracia sea una compañera de toda su vida." Este pasaje de su libro, retrata de mano maestra, qué significaba esa disciplina absoluta a que nos venimos refiriendo. Este método, que no creo tenga partidarios en la actualidad, pudo tenerlos allá cuando la voluntad absoluta de los soberanos era la suprema Ley, pero

1 *Ensayos sobre Educación.* Dr. M. Valdés Rodríguez.

en nuestros tiempos, cuando en todos los países los ciudadanos tienen participación en el gobierno, no se explica un sistema de disciplina de esa clase que formaría hombres incapaces de gobernarse y de gobernar a la familia y a la sociedad.

Creo que una gran parte de los males que aquejan a nuestra sociedad son debidos a que el conocimiento del mundo no lo hemos adquirido sino después de haber salido de las aulas y precisamente en los momentos más peligrosos para la vida del hombre. Ese sistema disciplinario, bárbaro y torpe, ha caído completamente en desuso y no volverá a levantarse más, porque a ello se oponen nuestra razón y nuestros sentimientos.

Pero si ni la autoridad absoluta con su poder aplastante e impidiendo el desarrollo de la personalidad, llena su cometido, no lo llena tampoco la libertad completa que deja a los niños entregados a sí mismos, con grave peligro de su futuro y mayor responsabilidad de nuestra parte; porque, teniendo una suma de conocimientos adquiridos a fuerza de dolores y de penas, debemos, movidos por un sentimiento de caridad cristiana, poner al servicio de la niñez ignorante y desvalida la suma de nuestras experiencias, para encauzarla y guiarla, evitándole los dolores, que de otra suerte habría de sufrir.

Tomando, pues, del sistema de autoridad la ayuda que implica la sabiduría y experiencia de los Directores y la noción de subordinación al cumplimiento del deber social, y del sistema de libertad las ventajas que derivan del ejercicio de los poderes infantiles, que forma en los niños la conciencia de su deber y la libertad personal, tendremos el sistema modelo que pudiéramos decir y que ya hemos dejado transcrito al hablar de los sistemas del honor, de la República Escolar y del sistema Collin.

Debe ser un gobierno suave, liberal, como quería Montaigne. El niño no deberá ser gobernado ni desde arriba por el temor, ni desde abajo por la blandura excesiva; deberá acostumbrarse a obedecer por respetuosa simpatía y por deber más tarde.

La autoridad exige la obediencia, pero si no tiene por base la virtud y la finalidad elevada, dice Hall, no es más que la sumisión a la voluntad del más fuerte por el más débil y, por tanto, de un valor altamente inmoral. Los niños son capaces de hacer cualquier cosa por los que aman y admiran, reciben órdenes sin discutirlas. Los más pequeños necesitan una guía más directa, una acción de la autoridad más inmediata que estará representada por una se-

rie de actos de gobierno, hábilmente dirigidos por el Maestro y encauzados para una preparación ulterior de la libertad. En los grados superiores, aunque la intervención de la autoridad nunca debe faltar para auxiliar y suplir, los niños deben ir ejercitando su gobierno propio con aplicación de los sistemas estudiados en capítulos precedentes.

*El Maestro.*—El Maestro es el *alma mater* de la Escuela. Toda obra de educación está suspendida de la persona del Maestro, y ésta valdrá tanto como el Maestro valga, según frase exacta y corriente en la Pedagogía.

No debe olvidarse nunca el poder de sugestibilidad del niño, su plasticidad, su poder de imitación y la gran influencia que en él constantemente está ejerciendo todo cuanto le rodea, y sobre todo el Maestro, el gran sugestionador consciente e inconsciente, expresión que se deduce de la lectura de la excelente obra de Guyau, y corrobora la experiencia. Como testimonio de esta influencia que todos podemos comprobar, está lo que dice Vives de los discípulos de Aristóteles "que tomaron de él el tartamudeo y los de Platón, el andar corcovado". El niño tiene un poder de imitación extraordinario y la manera de ser de su maestro influye de modo poderoso en la formación de su carácter. El maestro debe ser, por tanto, un modelo de todo lo que quiera que sus alumnos sean. Debe ser exacto, justo, recto, veraz, amigo del orden y de la paz, celoso de su honor, digno, respetuoso con todos, afable, cariñoso, solícito, aseado, etc. A este respecto debe pensar en sí mismo, antes que en sus alumnos, y tener la seguridad de que de su manera de ser depende en gran parte el futuro de sus educandos y su propia tranquilidad. No hay nada que tenga un poder disciplinario tan grande como la exactitud. La llegada del profesor a la Escuela siempre a una hora igual, despierta en los alumnos la confianza de que no faltará a su hora, que estará allí, que no los hará esperar, y es parte de que ellos también sean exactos y no den lugar al desorden consiguiente de los grupos esperando la llegada del maestro. Tienen confianza en que el maestro cumplirá exactamente su programa, en que las clases durarán el tiempo predeterminado y sentirán despertarse en el espíritu la confianza que da la seguridad de la exactitud en todo y que tan alto poder disciplinario tiene. Como maestro y como discípulo he podido darme cuenta de los grandes resultados que obtiene un maestro con ser sencillamente exacto

cumplidor de sus promesas. La exactitud en el tiempo nos llevará a tener confianza de la exactitud en todo.

No hay nada que levante tanto el nivel moral de una sociedad como la confianza mutua en las promesas y en la veracidad de todos. Todos los esfuerzos del Maestro para conseguirlo, serán otros tantos motivos de agradecimiento que tendrá para con él la sociedad y la patria. Porque, exactitud y cumplimiento, indican honradez, indican civismo, indican elevación moral, y ésa es una de las cosas que debe comenzarse a formar desde la Escuela. El Maestro puede obtener tan bellos resultados, con el solo ejemplo y firme intención de ser exacto en todo. Si los Maestros supieran todas las ventajas que se derivan de aquí para hacer fácil su labor, seguramente que todos tratarían de cumplimentarlo de la manera más acabada.

La palabra del Maestro debe ser una firme garantía para los niños, si éstos han de aplicar con verdadera confianza la expresión de *magister dixit*. No se debe engañar nunca al niño, porque perderá la confianza en nosotros, tan necesaria para realizar la obra de la educación. El Maestro debe ser justo, pues aunque la noción de la justicia es algo que se desarrolla lentamente, el sentimiento de lo justo, en cambio, comienza a desarrollarse, si bien muy temprano, en el niño.

El niño se da cuenta desde muy pronto de las injusticias, pierde la confianza, y su existencia se hace más triste y sombría, amargada por ese sentimiento vago de lo injusto

El Maestro debe proceder rectamente en todo. Debe dirigirse hacia su objeto, "como una bala de cañón", según la frase del Dr. Aguayo refiriéndose al profesor Hermann Lietz. El Maestro debe formar de antemano su programa; debe meditarlo bien, madurarlo; pero una vez puesto en acción, debe proceder con rectitud y energía. Debe medir bien sus fuerzas, debe saber cuánto puede hacer; pero no debe nunca fluctuar en el cumplimiento del deber. Es preferible que el maestro realice desde el principio una labor reducida, a que la ejecute con irregularidad. Esta es muy perjudicial, porque el hábito no se forma sino a fuerza de repeticiones, que nos llevan a la ejecución espontánea de las cosas. El Maestro que no tenga confianza en la realización de una obra, debe reducirla, aligerarla, y así su resultado será más fructífero. El orden engendra el orden, y el Maestro debe conocer esto perfectamente, debe ordenarlo todo, no debe dejar nada para la inspiración

del momento, todo debe ocupar su sitio, todo debe hacerse a su debido tiempo.

El orden debe hallarse establecido antes que el niño penetre en la Escuela. La Escuela, a este respecto, debe ser para el Maestro lo que para un general un campo de batalla. El Maestro debe conocer toda la topografía del terreno y todos los recursos del enemigo y los suyos propios, y estar preparado de antemano para todo lo previsto, sin perjuicio de dejar también un margen para lo imprevisto; para todo lo cual debe servirle su superior saber y su experiencia.

Los niños hallan un gozo especial en el provecho que les da la Escuela; el Maestro instruído, metódico, de recursos, que sabe guiar los niños y hacerles experimentar el placer de lo desconocido, que llena de claridad el espíritu, conquista por tal motivo un afecto que nunca se desmiente. Un Maestro que trabaja es siempre querido por los niños. Cuenta a este respecto el distinguido pedagogo Sr. Manuel Angulo que, preguntando en una Escuela muy nutrida a los alumnos por qué querían al Maestro, la mayor parte respondieron que porque trabajaba y les enseñaba. Todo lo cual pone de manifiesto los cuantiosos beneficios que el Maestro obtiene con el exacto cumplimiento de sus obligaciones.

El Maestro debe amar la paz; mas para amar y sentir la paz es menester llevarla dentro del alma, es menester que el Maestro esté conforme consigo mismo y con su situación, circunstancias que dependerán en primer término del amor a su profesión y de su fe. El que no tenga conformidad a este respecto, deberá dejar una profesión que sólo le proporciona disgustos, y le convierte en motivo de males para los demás. No deberá pensar nunca que ha cumplido con su deber, si sólo se ha limitado a explicar su lección, sin interesarse por todo lo demás que llevamos anotado. No basta con la noción pura, porque con ésta no se forma el hombre, cuya educación debe moldearse al calor de las emociones y sentimientos.

El Maestro debe ser muy celoso de su honor y de su reputación, lo que le acarreará el respeto, el amor y hasta la admiración de sus discípulos, así como de la sociedad en que vive. Como maestro y como discípulo, he podido comprobar la veracidad y el poder disciplinario de esta condición. Los niños llegan hasta venerar las personas que por su honorabilidad se han hecho acreedoras a su estimación. Esto no deberá perderlo de vista el Maestro, que si los adultos sentimos cariño y admiración por seres superiores que

nos son, a veces, hasta desconocidos, mayor aun lo sentirán los niños, cuyo poder de sugestibilidad es tan grande hacia las personas respetables. Es increíble lo que esto contribuye a determinar la conducta futura del discípulo.

El Maestro debe ser respetuoso, para que a su vez lo sean con él. No debe ofender nunca, pues una falta suya en este punto puede dar lugar a otra igual mayor de sus discípulos. Este respeto no implica severidad, sino simplemente dominio en sí propio. Es decir, que no debe ser unos días muy afable y otros muy severo, porque no hay nada que tenga un poder más fatal sobre la disciplina, que estas fluctuaciones del humor. Hacen en el niño el mismo efecto que esos cambios bruscos de temperatura que llegan a deformar hasta las rocas graníticas.

El Maestro que permanece distanciado del niño, no puede llegar a conocerlo, ni sentir sus necesidades, ni ganarse su confianza, ni formar en él, un lazo de respetuosa solidaridad. Si el niño no ama a su Maestro, todo está perdido. Sócrates, dirigiéndose al padre de un joven cuya educación le había sido encomendada, dijo: "Os devuelvo vuestro hijo, no le puedo enseñar nada, porque él no me ama". Es menester que sin descender a la familiaridad, el Maestro se ponga en contacto con el niño. La familiaridad excesiva es tan fatal para la disciplina como la severidad muy grande. El límite hasta donde debe llegarse por estos caminos, es algo que los Maestros deben de estudiar con la atención más grande para detenerse en el momento preciso.

El Maestro debe ser atento y solícito con todos, despertando de esta manera en la conciencia de sus discípulos y demás personas, un sentimiento que sin costar nada representa un valor considerable, como decía Cervantes. El Maestro deberá manejar la palabra con mucha habilidad, pues es un recurso de un valor extraordinario. "Si habláis siempre en el mismo tono, dice el Dr. Valdés Rodríguez en su ya citada obra, no es extraño que se duerman los discípulos. Demóstenes se equivocaba de intento para que los atenienses sintieran lastimados sus oídos y, aprovechando aquella oportunidad alcanzar el resultado que se proponía. Equivocaos vosotros también de intento; subid o bajad la voz, extendedla o precipitadla. Una parada imprevista, una señal, una expresión en el rostro, bastan para llamar al orden, restablecer la calma en un instante, o dar a comprender a alguno que está distraído."

El exterior del Maestro, su presentación, su *toilette,* es algo de

la más trascendental importancia. Si el Maestro se presenta desaseado, los niños le imitarán necesariamente y nada les podrá exigir. Ya veremos más adelante la importancia capital que juega esto como factor de disciplina. Un Maestro perezoso, negligente, obtendrá pocos resultado, además él debe darse cuenta que su porte no sólo ha de ejercer una influencia beneficiosa entre los educandos, formando hábitos de arreglo personal, sino que una gran parte de la consideración y público respeto que merezca dependerá de la manera como se presente en sociedad. No creo, ni con mucho, haber expuesto todos los factores que debe de tener en cuenta un buen Maestro para conseguir el resultado que se deba esperar de su papel; pero sí creo que la piedra de toque de todos ellos es la exactitud, de la cual podríamos derivar todas las demás y que tan poca cosa ha de costar. La autoridad del Maestro está informada por una serie de actos de gobierno hábilmente dirigidos. No reside, dice Binet, en la persona física solamente, porque hay Maestros que con un desarrollo físico considerable no podían apenas mantener el orden y la disciplina, mientras que otros de pequeña estatura lograban dominarlos con facilidad. Una observación recogida por el Dr. Aguayo, aclara más aún esta cuestión. En una ciudad de Cuba había un aula de niños tan indisciplinada, que no había ningún maestro capaz de dominarla. Todos se rendían pronto, hasta que, un día, enviaron allí a una mujer de pequeña estatura y relativamente débil, pero de una gran belleza, y como por arte de encantamiento, reinó el orden más completo en el aula donde hasta entonces había sido imposible mantener la disciplina. El milagro se había realizado por la belleza, la suavidad y la dulzura de la joven. Aquellos niños necesitaban un cambio de medio y, dado éste, su transformación fué inmediata.

Los dones físicos, dice Binet, no reúnen más que un valor prestado; impresionan porque son el signo habitual de una gran energía y de una voluntad fuerte, pero pasada esta primera impresión, sucede lo de la fábula de las ranas pidiendo rey.

"Poner la vida en la enseñanza, sigue diciendo Binet, tener constantemente despierta la atención de los alumnos, es hacer disciplina fácil. La autoridad no procede del carácter, sino que está informada por una serie de actos."

La bondad no significa debilidad, dice Buisson, sino fortaleza, dominio propio y, por tanto, es de un gran poder disciplinante. El Maestro que se impacienta y se encoleriza, está perdido. Los niños

son grandes observadores, y, como dice a este respecto el Profesor Parker, [1] "os estudian como soldados de una fortaleza que tratan de atacar. Si hallan un punto débil, indicado por vuestros movimientos, actitud o expresión, os asaltarán por allí. Si ven que podéis ser atormentados, irritados o encolerizados, los niños, a falta de mejor ocupación, hallarán placer en mortificaros. Si regañáis, inventarán medios para que se perpetúe el regaño. Si ven en vosotros una determinación tranquila e inalterable de dominarlos, suavizada e inspirada en un gran amor a la niñez, en la generalidad de los casos la rendición será completa y permanente, con tal de que tengáis a mano un alimento nutritivo y gustoso en asuntos de enseñanza y educación."

En vano, dice Binet, el Maestro tratará de disimular un carácter que no tiene: "Yo he conocido varios que gritaban como energúmenos, que golpeaban furiosamente sobre la mesa haciendo llover castigos sobre la clase; estos maestros nos aturdían durante algún tiempo, pero bien pronto la falsedad de su simulada autoridad era advertida por nosotros. Entonces dejábamos de temerle y nos burlábamos de su castigo". "Ningún signo más evidente de debilidad que perder el propio imperio de sí mismo, dice el Dr. Valdés Rodríguez en su ya citada obra. Debe evitarse que el mal humor y la incomodidad degenerados en ira, os puedan conducir a la violencia". "Aunque parezca extraño, es absolutamente cierto que nada alienta más a los niños, nada los hace más bulliciosos y hasta atrevidos que la descomposición frecuente del Maestro subida hasta un punto peligroso. Esta situación provoca siempre circunstancias extremas en que el Profesor ha dejado de ser maestro para olvidarse de sí mismo, víctima de un factor con que cuentan instintivamente los niños, su propia debilidad. He visto repetidos casos que ofrecen esta experiencia dolorosa. El niño rechaza de un modo positivo y en medio de su misma debilidad la violencia de un tercero. Nada menos decoroso para el Profesor en lucha consigo mismo y con aquellas versátiles, rápidas y movedizas naturalezas de sus discípulos, que contemplan, con travesura apenas oculta, las violencias extremas de sus maestros, el cual, impresionado por diversos estímulos, semeja al que quiere luchar con el viento que le agite los cabellos o con los insectos que mortifiquen su rostro."

En el artículo sobre Disciplina del Diccionario Buisson, se cita un caso que pone de manifiesto la bondad de la paciencia como

1 *Manual de Pedagogía*. Dr. A. M. Aguayo.

factor de la disciplina. "Cuando un niño falta gravemente a un Maestro en presencia de sus compañeros—dice—el Maestro no deberá entrar en lucha abierta con el niño, porque si éste vence todo está perdido, y si el Maestro se impone por la violencia, su dignidad se resiente por el abuso de fuerza. El Maestro evitará hablar al culpable, dirigirá sus observaciones a todos, y este ridículo en que queda el niño, le producirá un grande abatimiento. El pequeño rebelde que estaba preparado para el combate, tiene que dejarse caer desarmado porque no tiene contra quién descargar, y horas después, el Maestro puede apelar al lenguaje de la razón con aquel niño.

El educador de carácter firme, no levanta la voz, parece que no se ocupa nunca de la disciplina, pero cuando está en clase, todo el mundo guarda compostura y cuando habla reina el más absoluto silencio. Todos le quieren y respetan. El signo particular de la autoridad superior se revela por el escaso número de castigos que tiene que aplicar y que es el índice para conocer el poder de la autoridad del Maestro. El Maestro, dice el Diccionario Pedagógico de Buisson, debe tener autoridad dentro de la Escuela y eso deben saberlo y conocerlo los niños. Es decir, que el Maestro puede disponer libremente, no como amo, sino como Director general para el bien de la comunidad.

*El trabajo.*—El niño está dotado de una actividad y movilidad extraordinarias que hay que someter, no reprimiéndola, como se hacía antes, sino tratando de utilizarla en provecho del niño mismo. El Maestro no tiene en esto más trabajo que repetirla, buscarle ocupación y dirigirla. La gran ley del trabajo debe aquí tener constante aplicación. El niño necesita estar haciendo algo siempre; tiene una cantidad de fuerzas excedentes que deben emplearse, y si el Maestro no las encauza, el alumno las empleará locamente, tal vez en una obra destructora. Hay que aprovechar esas energías. El Maestro debe tener siempre a sus alumnos ocupados en algo interesante, en algo que los entretenga y los eduque. Debe saber que la voluntad del niño es muy escasa, que su atención es fugaz, que su vida interna es muy viva, y que todo eso lo debe de ir dominando para convertir su atención de involuntaria en voluntaria y luego por el hábito en involuntaria nuevamente. Todo estará preparado para que el niño esté ocupado, ya en ejercicios formales de disciplina mental, ya en ejercicios físicos; pero el caso es que

él no debe estar sin dirección directa o indirecta del Maestro ni un solo momento. Tendrá calculado y preparado sus programas y sus lecciones, de manera que cuando llegue al aula, ya traiga laborado el trabajo que va a realizar, que esté todo ordenado y previsto para mantener en ocupación constante a los niños durante todo el tiempo de permanencia en la Escuela. A un trabajo que demanda una atención considerable debe seguir un ejercicio físico Y así, de esta suerte, es seguro que se habrá hecho todo lo que se debe para asegurar el orden y la buena marcha de la Escuela, que tenderán a hacer la disciplina.

Esta ordenación, reparto y laboriosidad, no demandan el silencio absoluto con que quieren algunos Maestros impresionar los visitantes, sino que es preferible cierto ruido, algo así como el de una colmena que trabaja (*le bourdonnement de la ruche en travail*).

Todas las materias de enseñanza tienen un poder disciplinario, pero los trabajos manuales y el dibujo lo tienen en un grado mucho mayor por la atención que demandan y el interés que despiertan, y de aquí el alto poder educador y disciplinario del Sloyd y del modelado, que el Maestro debe explotar.

*La higiene.—Mens sana in corpore sano,* dijo la antigüedad por boca de Juvenal, y ese precepto es algo que no debiera nunca olvidarse. La Higiene, dice Stanley Hall, debe ser algo así como una religión, se le debe dedicar un culto y de esta manera muchos de los errores de la juventud desaparecían, con un ideal alto y vigoroso culto de la Higiene social y personal. "Santidad y salud son las misma cosa, y sugieren ambos la idea de cultura general y libertad". [1]

Payot, en su Educación de la Voluntad, demanda una rigurosa higiene como medio de mantenerse fuerte y poderse defender contra las asechanzas del mal que está esperando toda falta de higiene para asaltar el organismo y debilitarlo. Aseo significa salud, alegría, satisfacción, actividad y vida, todo cuanto es necesario para el más conveniente desarrollo. La falta de aseo denuncia pereza, negligencia, y ya sabemos que éste es un elemento negativo de los más graves en materia de disciplina. Despertemos y hagamos hábitos de aseo, limpieza y compostura, como medios de conservar la salud y la fortaleza, bases seguras del bienestar y la alegría.

1 *Educational problems*, by S. Hall.

*El juego.*—El juego es instintivo en el niño. Desde los primeros tiempos vemos cómo empieza a desarrollarse, cómo va aumentando progresivamente y se transforma en los deportes. El juego es algo propio del niño, algo que pertenece a ese período de la vida del hombre y no debe suprimirse sino explotarse, encaminando las actividades por esa senda, a fin de facilitar la educación. "El niño, como dice Claparede, juega, no porque es niño, sino para ser hombre." Los juegos deben regularse, ordenarse, teniendo en cuenta los intereses de los niños en cada momento de su desarrolloso, y de esa manera podremos utilizarlos con provecho. El juego es, pues, algo que no se puede suprimir, pues sería tanto como si quisiéramos quitarle elementos esenciales para la realización de la vida del niño. Debe intercalarse con la labor. En el Kindergarten se aprovecha esta pasión lúdica de los niños y no debe abandonarse tampoco en las escuelas primarias, pero no se debe dejar a los niños sin dirección. El Maestro debe intervenir, si no lo hace directa, por lo menos indirectamente, para que resulten provechosos los juegos, y de esa suerte los recreos no se convertirán en lucha abierta de fuerzas desencadenadas.

*Educación física.*—La educación física proporciona fortaleza y vigor, tan necesarios. El que es físicamente fuerte, tiene casi siempre confianza en sí mismo y una calma considerable. Además, como dice Hall, "este vigor y fortaleza corporal es algo que trasciende a lo espiritual". Si los hombres todos estuvieran físicamente desarrollados, la criminalidad sería mucho menor, porque un hombre vigoroso, que confía en la fortaleza de su brazo, no necesitará empuñar un arma para defenderse en caso necesario. Tiene, además, la conciencia del respeto que inspira. La educación física, supone la disciplina de los movimientos, y de ésta a la del espíritu no hay más que un paso. Si la autoridad es una serie de actos de gobierno, y si la educación física demanda la ejecución de una serie de movimientos, se pone de manifiesto su alto poder disciplinario. Este es uno de los medios más frecuentemente empleados en las escuelas disciplinarias para dominar a los recluídos, y su éxito es algo que halaga y esperanza.

*El ritmo.*—El poder disciplinario del ritmo es algo de una importancia trascendental y que los maestros deben tener presente siempre que se trate de medios para prevenir la indisciplina. Es

tan grande el poder que ejerce sobre la conciencia esa serie de excitaciones e intervalos acompasados, que se ha podido utilizar con éxito, aun para dominar a los acometidos de verdaderos ataques de furia. El compás rítmico de una marcha obliga a los soldados a moverse de manera inconsciente y gustosa durante mucho tiempo. La más débil mujer se pasará bailando toda la noche sin sentir el menor cansancio. El ritmo es la gran ley del descanso en el trabajo, y considerable su poder disciplinante, aplicado bajo cualquiera de sus formas, ya bajo la de movimientos uniformes (ejercicios calisténicos, físicos, juegos, etc.), ya bajo la forma musical o combinando ambas.

Los ejercicios calisténicos ideados por el suizo Dalcroze y por el francés Delsarte, consistentes en movimientos acompasados, son de un alto poder disciplinario. Esta aplicación del ritmo al movimiento como factor disciplinario, es de una importancia tan grande, que es una verdadera lástima no sea más conocido y practicado entre los Maestros.

Si los niños dan muestra de inquietud, no hay medio más eficaz que interrumpir la clase, en cualquier momento que esto suceda, a fin de evitar ulteriores consecuencias y ordenarles la ejecución de movimientos o de cantos en coro con música, si la hay, o sin ella. El poder sedante de la música suave es maravilloso; creo que hasta una escuela verdaderamente indisciplinada, se puede transformar por este medio. En las Escuelas inglesas, en caso de insubordinación colectiva, se maneja la marcha, a la voz del maestro, ya precipitada, ya lenta, ya acompasada, según convenga a su propósito. El Profesor Sr. García Batista, de la Escuela Práctica de la Universidad Nacional, aplica con éxito considerable este sistema, cuando empieza a notar inquietud entre los niños, y el resultado más satisfactorio ha coronado siempre su trabajo. Es un recurso que puede emplearse con resultado en caso de vivacidad excesiva. En este último supuesto, la naturaleza impulsa al niño a variar con rapidez asombrosa de dirección y de empeño. El movimiento dirigido y regulado, tiende a corregir esa variabilidad dañosa del organismo y lo que es impulsivo e inconsciente, se convierte para el niño en moderador y consciente. "Yo no conozco un recurso más poderoso, dice el Dr. Valdés Rodríguez; es el medio directo para penetrar en el espíritu a través de los sentidos y de la materia." Tal parece que se opera en ellos el mismo fenómeno que se realiza en un acumulador eléctrico cuando, por falta de carga, empieza a de-

bilitarse su fuerza, el Profesor suspende la operación y da una nueva carga a su sistema. Así el niño recibe por medio de una serie de actos del gobierno una carga de obediencia que es la quinta esencia de la docilidad y principio fundamental en toda disciplina, como dice Hall. No he visto emplear la música con igual fin en las Escuelas Primarias, pero sí en los Kindergartens, y no dudo que en éstas se obtendría con su aplicación los mismos resultados que en aquéllos. A falta de música se puede emplear el canto que, a esta circunstancia, añade la de servir como factor para desarrollar el órgano de la voz.

*La organización escolar como factor de la disciplina preventiva.* —La organización escolar, en lo que respecta a la graduación de los alumnos, es un problema de la más alta importancia, si se quiere prevenir la indisciplina que puede provenir como consecuencia de su mal arreglo. Este problema está resuelto en los grandes centros de población, donde hay escuelas con muchas aulas; y cada Maestro tiene a su cargo niños que están a un mismo nivel de conocimientos; pero en aquellos lugares donde por circunstancias del medio, cada aula se ve obligada a contener niños de todos los grados, de todas las edades y hasta de distintos sexos, el problema se complica de manera extraordinaria. El Maestro tiene que luchar con 30 o 40 niños de ambos sexos y de distintos grados. Para prevenir la indisciplina hay que graduarlos convenientemente y procurar tenerlos constantemente ocupados a todos. Ese es el secreto del triunfo en esa situación, que de otra manera se haría imposible. Ni un solo niño deberá estar ocioso un instante, porque ese tiempo que el niño esté abandonado, buscará donde emplear sus fuerzas con perjuicio del orden.

El Maestro que todo lo prevé de antemano; el que, como un general, toma todas las medidas posibles antes de dar la batalla, es seguro que vencerá o por lo menos logrará dominar las mayores dificultades. El secreto es no tener abandonado ni un solo momento al niño y tenerlo constatemente ocupado para que gaste sus fuerzas en algo útil. Dentro de cada grado procurará mantener la igualdad, el mismo nivel, de manera que no haya lugar ni al disgusto de los más inteligentes ni al abandono de los más lentos, porque ambos ocasionarían la indisciplina necesariamente.

*La Escuela y el aula.*—El aula debe ser un lugar alegre, fresco, ventilado, que tenga mucha luz y mucho aire y donde en todo reine la armonía, porque ella ha de ejercer una influencia poderosa como medio disciplinario. La Escuela debe ser alegre, debe estar adornada, pero no recargada, porque, como dicen Burrage y Beile, no es más bello el salvaje con todo el cuerpo lleno de tatuajes, que la mujer de nuestros días con sus pequeños toques de arrebol. La Escuela debe estar adornada sencillamente, con plantas o con flores o con cuadros, pero que sean pocos y buenos, y que representen asuntos de acuerdo con la graduación del aula; pero que nunca deberán representar acciones guerreras ni inhumanas, ni nada que tienda a despertar sentimientos de maldad o de egoísmo.

*El medio ambiente y el tiempo.*—El medio ambiente y el tiempo son también factores muy importantes que hay que tener en cuenta en la disciplina escolar. No es el mismo el estado de los alumnos a las distintas horas del día, ni en las diferentes estaciones del año. Las horas de la mañana hacen una impresión más sedativa, entonces los niños son más dóciles, tienen más facilidad para el estudio y el maestro debe sacar el mayor provecho de estas horas. Las del medio día son las peores en este sentido, los niños están más excitados, tienen menos facilidad para comprender y, por tanto, se debe eliminar de los horarios todo ejercicio que demande un esfuerzo de atención considerable durante esas horas, que se dejarán para el reposo o el juego. Las horas de la tarde se dedicarán a ejercicios manuales o prácticos de los anteriores, que exigen menor esfuerzo de la mente. En la Escuela Práctica de la Universidad Nacional, se hizo aplicación de estos principios recomendados por el Director del Laboratorio psicológico Dr. Aguayo, y sus resultados han sido tan brilantes que deberían de aplicarse inmediatamente en todas las escuelas. Los niños llegan a las ocho y permanecen en clase hasta las once. Viene luego un intervalo de tres horas, y hasta las dos no se reanudan las clases. Se ha comprobado que adelantan más y son más dóciles, que antes cuando el intervalo era sólo de dos horas.

Se ha comprobado también que los días de viento la excitación de los alumnos aumentá considerablemente, y lo mejor sería que el Maestro, a manera de lo que realizaba Tolstoy en su Escuela de Yasnia Poliana, los dejara escapar en previsión de mayores faltas;

pero aunque esto no se pueda realizar, no me parece fuera de lugar indicar el resultado de mi observación.

*El medio familiar y social.*—El medio familiar y social como factor de la disciplina preventiva, merece nuestra mayor atención. De poco valdría toda la labor realizada por el Maestro si no ha de tener la cooperación de la familia y de la sociedad. El Maestro debe interesarse vivamente por conseguirla. Debe pensar que el 50 % de su éxito dependerá de eso. Debe cultivar la amistad de los padres que han de tener una gran confianza en él. Debe conocerlos a todos personalmente. Deberá visitarlos, tratar de interesarlos en la obra de la educación de sus hijos. Creo que los padres deben tener participación en la obra de la educación de sus hijos y que el medio de conseguirlo son las relaciones mutuas del Maestro con los padres y la celebración de exposiciones o de otros recursos que puedan emplearse para dar a conocer el resultado de la labor. La Escuela debe estar abierta a todos los padres, y las más cordiales relaciones deben existir entre éstos y los Maestros. De esta falta de relación se derivan no pocos males que se notan en nuestras Escuelas. Los padres, desconociendo la labor realizada por el Maestro, y no teniendo relación ninguna con él, no ven más que al empleado del Estado encargado de dar educación e instrucción al hijo, a quien muchas veces tiene que obligar a asistir a clase. En estas condiciones, lejos de cooperar, lo que hacen los padres es desacreditar al Profesor y a la Escuela. En defensa, pues, de ambos, deberán los Maestros procurar cultivar estas relaciones de la que tantos beneficios se han de derivar.

*Medios directos para obtener la disciplina.*—La disciplina preventiva, cuyo estudio extenso acabo de realizar, no ha dado en la práctica los resultados de ella esperados en todos los casos por razones que son fáciles de deducir. Para ello sería necesario que se verificara en su totalidad o casi en ella, todas cuantas circunstancias o factores integrantes dejamos transcritos, y como esto, en la mayoría de los casos no tiene fácil realización, de ahí que, ante la insuficiencia de los medios preventivos, se ha hecho necesario, sin abandonar la previsión cuando podemos aplicarla, volver la mirada al campo de la Pedagogía antigua y tomar de ella la parte de sus sistemas de premios y castigos que pudieran completarnos y subsanar las deficiencias de la prevención. Alcántara García, en su obra *Teoría y Práctica de la Educación,* dice a este respecto:

"La mejor manera de asegurar la disciplina será siempre en todos los casos, así en la familia como en la Escuela, aquella en que por virtud de un discreto empleo de los medios indirectos no precisa acudir a los llamados directos, todos los cuales se resumen en estas dos palabras: recompensas y castigos. Tienden estos medios, cuya combinación constituye lo que generalmente se entiende en las Escuelas por sistemas disciplinarios, a estimular los niños al cumplimiento de sus deberes, valiéndose al efecto el educador de los móviles más o menos interesados y, por otra parte, a compelerlos a ello, evitando que reincidan en sus faltas mediante una acción más o menos coercitiva. Lo fundamental en toda buena y verdadera disciplina lo constituyen los medios indirectos, y será mejor educador el que en el gobierno de sus educandos acuda menos a los directos, de los cuales puede decirse que lo mejor sería no emplearlos nunca; pero que, por razones de índole diferente, que así dependen de las condiciones de los educadores como de los educandos, no bastan los medios preventivos y precisa acudir a las recompensas y castigos. Por mucha que sea la discreción con que se apliquen dichos medios, deprimen la autoridad moral del educador, y con ella la eficacia del régimen disciplinario, que será tanto peor y más contraproducente cuanto más nos fiemos en la virtualidad de esos medios directos y más se apliquen." "Por todas estas razones, sigue diciendo Alcántara, habrá que mirar con desconfianza y hasta juzgar mal de las Escuelas, donde se prodigue; pero como lo cierto es que ambos medios se aplican con constante y extraordinaria frecuencia, es importante establecer bases y criterios para reducir dicha aplicación a sus límites racionales."

Antes de pasar más adelante, hay que fijar la radical y honda división que existe entre las recompensas y los castigos. Las primeras tienden a disciplinar levantando, construyendo, exaltando la persona humana, mientras que los segundos tratan de aplastarla, de dominarla, si no con ese fin, desde luego, con esos resultados inmediatos. Las primeras hacen crecer moralmente al niño, le van creando un medio artificial, pero, como dice Guyau, de allí a lo real, no habrá más que un paso muy fácil; y además, dice Hall, "se sentirá dichoso de poder actuar como autómata en una obra que enaltece". Dice también Hall, en sus tantas veces citada obra, que los premios y castigos de la escuela son como una anticipación de los premios y castigos con que la sociedad en su día pagará los actos que en ella realicen los individuos y que, por tanto, los en-

cuentra perfectamente ajustados a una necesidad que se sentirá y que, cuando el mundo se los ofrezca, ya no serán para ellos completamente desconocidos''.

*Estímulos y recompensas.*—Ya en este camino y yendo en escala ascendente, de lo subjetivo a lo objetivo, tenemos que comenzar por la emulación estimada por la mayoría de los pedagogos como uno de los resortes de la disciplina. ''Tomada la emulación, dice Alcántara García, en cuanto supone el deseo noble de igualar lo que se admira, de ocupar un lugar honroso entre los demás, etc., es del más alto poder disciplinario; pero esto debe vigilarse mucho, no sea que degenere en envidiosa rivalidad y por los cuales podría rebajarse la disciplina en vez de mejorarse.'' En estos casos excitará la vanidad y el orgullo de algunos niños, mientras dañará a los otros provocando en todos la envidia y los celos; pero no sucede esto sino cuando se aparta de cierto sentimiento elevado y social que tiene, debido a que a los que están abajo no se les ha hecho pensar que también pueden subir. De esa suerte no se despertará en ellos la envidia, defecto abominable que emponzoña el corazón y aspira, no a que todos lleguen a un nivel elevado, sino a que los que están arriba, desciendan hasta abajo, porque es más cómodo para los rezagados y faltos de voluntad hacer rebajar a los que están en lo alto que no en empeñarse en escalar la misma altura.

Se dice de este sistema que adula los sentimientos egoístas y vanidosos y no inclina a la bondad y al amor del prójimo. En la práctica, dice Binet, el inconveniente está en que son casi siempre los mismos escolares quienes llegan a los buenos puestos y a los premios; los otros alumnos se desaniman porque no resultan recompensados por sus esfuerzos. Se ha propuesto no abusar de la comparación entre alumnos diferentes y no fomentar demasiado la rivalidad, aunque resulte un móvil poderoso; es preferible, añade, comparar el alumno a sí propio, a su pasado, y tener en cuenta, sobre todo, la manera cómo evoluciona y cómo adelanta. Esta es la idea, dice, emitida por M. Boitel, el Director de la Escuela Turgot, quien hace que cada alumno dibuje por sí mismo la curva de su trabajo, según sus notas de la quincena, porque la ascensión o descenso de la curva encierran más elocuencia que las diferencias aritméticas de las notas. La emulación es una fuerza, un excitante extraordinario para ciertas naturalezas a quienes devora la ambición; pero un maestro inteligente sabrá sacar siempre partido de esas fuerzas. La

crítica a este medio se funda, según lo presenta Compayré en su curso de Pedagogía, "primero, en que desvía la atención de los niños del sentimiento del deber para llevarlos sólo al de la recompensa; segundo, hacer honrar por los niños, no el mérito, sino el éxito; tercero, en sobreexcitar la vanidad de los unos y humillar y desalentar para siempre a los otros; cuarto, en provocar la ojeriza y los celos entre compañeros, y quinto, en hacer tomar para toda la vida, el hábito detestable de buscar distinciones"; pero despertando al mismo tiempo los sentimientos elevados que dejamos transcriptos y no estableciendo la comparación sino con los mismos niños, no me parece que deje de ser un factor realmente útil para conseguir la disciplina.

Los jesuítas han usado este sistema durante mucho tiempo y han obtenido excelentes resultados, aunque a veces se han notado deficiencias que hubieran quedado subsanadas con la aplicación de las ideas que dejamos expuestas. "En ciertas Escuelas de París, dice Binet, se ha tenido la idea de dividir las clases en subgrupos, compuestos de diez a quince alumnos que recibían nombres de grandes hombres; los Maestros se esfuerzan en dar a estas secciones personalidad empleando para ello diversas maneras. En primer término, han procurado excitar la rivalidad entre dos grupos, concediendo recompensas colectivas a cada uno de ellos todas las veces que alguno de los dos obtiene una media de notas que resulte superior a la media del rival. Cuando se siente bien tal espíritu de solidaridad, se ve a los niños más trabajadores del grupo vigilar a los perezosos y hasta reprocharles por hacer perder puntos a la pequeña sociedad. Este plan, y el de comparación del alumno consigo mismo, es algo que recomendamos a los maestros como un medio eficaz para conseguir el mayor adelanto y la mejor disciplina posibles.

*Aprobación; elogio.*—El efecto moral producido por la aprobación del maestro es de una importancia trascendental si tenemos en cuenta la fácil sugestión del niño, y todo lo que sirve esta aprobación para afirmar el sentimiento de simpatía, de vergüenza y de honor, aquélla en pleno desarrollo y éstos en los comienzos de su formación, hay una aprobación tácita del educador que provoca la acción de sus discípulos. Los alumnos bien dotados y jóvenes aún, dice Binet, "trabajan sobre todo para agradar a su Maestro". Ya lo expuse al referirme a la obediencia del niño, y dije cómo éste

sería capaz de todo por tener contentos a los que ama y respeta. Una sonrisa a tiempo, un signo de aprobación cualquiera, servirán para recompensarlo de toda una labor. El niño tiene la satisfacción del deber cumplido, traducida en la expresión del rostro del Maestro, la que se ha acostumbrado a leer como en un libro y está interesado en mantener cuando lo quiere y lo respeta.

En los casos importantes, cuando el acto aprobado interesa vivamente al autor y a los testigos, dice Alcántara García, la aprobación se manifiesta por un acto más vivo, por elogios expresivos.

Al elogio en general podrían reducirse todas las recompensas; pero se debe proceder en su uso con discreción muy grande por parte del maestro, quien no debe perder nunca de vista que el niño es como un acumulador que va almacenando energías para devolverlas más tarde. "Requiere el elogio, dice Alcántara García, que se use de él inteligentemente, para que no despierte los sentimientos de vanidad, orgullo, celos, envidia, etc. Lo que precisa hacer es no traspasar nunca al emplearlo sus justos límites y reservarlos al verdadero mérito, a los actos debidos a la voluntad y propio esfuerzo del niño. Nunca se debe elogiar por lo que no les ha costado un esfuerzo o un sacrificio. Nunca, tampoco, por méritos naturales, como la inteligencia, la presencia, etc., pues de esa manera se les acostumbrará a tener en gran precio lo que puede ser un privilegio, pero no un mérito." Es indudable que no deben ser motivo de elogio, a los fines que la educación se propone, los méritos y ventajas naturales, que tanta desigualdad por sí ya ofrecen entre los hombres, a los que no es ni educador ni humano, añadir nuevos motivos de esa desigualdad que tanto podría dañar a los privilegiados como a los otros:

Stanley Hall dice que el elogio debe cultivarse en la Escuela tanto como la reprensión por su potente poder educador, pero que demanda mucha habilidad en el lenguaje. Dice que el elogio y el panegírico son los más antiguos y efectivos mecanismos morales. Binet recomienda el elogio como medio educador, pero dice que hay precisión de que sea "breve y discreto, merecido, proporcionado al trabajo hecho y que su justicia sea sentida y aprobada por toda la clase". Es forzoso que no sea repetido con frecuencia y que resulte más bien un estimulante para el porvenir que demostrar que se está satisfecho de él, que se cuenta con la seguridad de su progreso, no debe olvidarse nunca que el elogio repetido con abuso

excita en el niño un sentimiento de amor propio que puede degenerar fácilmente en vanidad.

Pero todo lo que llevamos dicho es para los alumnos normales, no para los retrasados, indolentes, etc. para quienes por ese camino nunca se presentaría manera de alentarlos y estimularlos. El Profesor Binet recomienda como tópico excelente para éstos la misión de confianza, método activo, por excelencia sugestivo, constructivo, etc. El alumno excitado obra de cierta manera, sabe que se tiene confianza en él, y se le realza en su propia estima. El Maestro que se ve obligado a abandonar la clase durante diez minutos, hace que la regentee un mal alumno diciéndole: "Vas a decirme cuál de tus compañeros guarda más compostura." Es casi seguro, sigue diciendo Binet, que el alumno, orgulloso con la misión que acaba de confiársele, no cometerá ninguna sinrazón. No faltarán motivos bastantes en la vida diaria de la Escuela, para ejercer esas misiones de confianza: el reparto de cuadernos, de lápices, etc., sobre todo si se ha sabido imprimir gran importancia a esas funciones. Nuestro ilustrado Catedrático de Metodología nos narró un caso que se puede presentar con frecuencia en la Escuela y el resultado que del mismo se puede obtener. Dos niños, dice, son enviados por su maestro a la Dirección porque cuestionaban. Ya en mi presencia, cada uno acusaba al otro. Les dejé hablar, y luego, repentinamente, cuando cada uno de ellos esperaba le diera la razón, les ordené separadamente, al primero, que fuera a cuidar la clase de un Profesor que mandé a buscar, y al segundo que vigilara la salida de los niños. Ambos quedaron satisfechos. Este es un caso que se presenta constantemente en las Escuelas y que los Maestros pueden practicar. En toda la obra educadora no debe olvidar nunca el Maestro el principio tantas veces citado de que el niño es eminentemente sugestivo. Dice Binet que con este sistema se ha logrado sacar partido de las peores cabezas, dándole el encargo de proteger a los alumnos más jóvenes. Este método, haciendo obrar al niño, crea en él hábitos que llegarán a ser permanentes. Pero muchas veces no son suficientes los elogios y la emulación, y es necesario recurrir a un medio más material, que son las recompensas y los premios.

*Recompensas.*—Las recompensas y los premios los recibirán los niños a cambio de su labor diaria, y pueden tener una escala desde las simples notas hasta el regalo de objetos materiales, no teniendo

en todo caso más valor educador que en cuanto a la significación moral que entrañan. El valor del premio no se cuenta sobre la sensación física de placer que proporciona, sino sobre la satisfacción moral que da. A fortificar ese punto y darle esa característica, es que deben dirigirse los esfuerzos de los Maestros. Mucho se ha criticado por algunos este sistema, por lo que tiende a establecer diferencias y a estimular, cuando no son debidamente aplicados, los sentimientos que mencionamos al hablar de la emulación. Se critica que se recibe un pago por una acción y que, por tanto, su mérito moral disminuye considerablemente, pero, como dice Hall, "no es un motivo elevado ser bueno por dinero o por gratificaciones, pero esto es mejor que no ser bueno de ninguna manera". Estoy perfectamente de acuerdo con esta opinión, más aún si se tiene en cuenta, como se ha dicho antes, que los premios en esa forma se aplicarán cuando los demás recursos no sean suficientes a conseguir el fin propuesto. "Además, dice Hall, que esto no será más que la base para dar lugar a los más altos motivos y que estas formas materiales del premio serán reemplazadas con facilidad por otras más espirituales." De acuerdo con esto, es fácil deducir que los mejores premios serán aquellos cuyos efectos sean más duraderos: una golosina, una fruta, un dulce cualquiera, no es cosa que proporciona más que un placer muy pasajero y, como el dinero, da un carácter excesivamente utilitario a las acciones humanas.

Los vales, las notas diarias, los certificados, etc., que se dan a los niños como premios, tienen un carácter más eficaz, y aunque Alcántara, entre otros, critica este sistema, creo que es muy útil su aplicación.

Ya en el camino de las recompensas, es necesario que cada uno recoja diariamente el producto o el premio de su labor, para que, estableciendo al final comparación con los compañeros o consigo mismo, le pueda servir para ir trazando su curva en el sistema de Binet, que ya dejamos descrito. El niño debe, pues, recibir diariamente su vale o su nota, con cuyos valores irá construyendo la curva en la cuadrícula de su hoja de clases y luego, al final, el Maestro, de acuerdo con ella, comprobará por número de notas (que el niño tendrá que devolverle cada semana o cada mes), el adelanto del niño al expedirle su certificado donde se haga constar su edad, su conducta, su aplicación, su asistencia, aseo, etc. No hay que olvidar que el secreto del éxito está en el valor que el mismo Maestro dará

a esos vales y certificados, y entonces se evitará esa falta de estimación que le achacan, entre otros, Alcántara García.

El cuadro de honor es algo cuya eficacia es nula si no se ha despertado anteriormente este sentimiento. No debe ser letra muerta ni debe ser tampoco dispensador de honor, sino exponente real del honor. De esta circunstancia deriva en muchos casos su ineficacia, porque se ha empleado el cuadro de honor cuando este sentimiento no existía.

No veo motivo para la condenación de los premios, basado en el hecho de que establece diferencias, pues, como dice Hall, es una ley natural la diferencia y superioridad de los unos sobre los otros, según el principio darwiniano de la supervivencia de los más aptos. Los antagonismos que esta ley produce se pueden evitar sugestionando al niño que es libre, que tiene en sí la posibilidad de ser todo lo que quiera y repitiéndole sin cesar aquella célebre frase atribuída a Napoleón cuando para estimular a sus soldados les decía que "cada uno de vosotros lleva en la mochila el bastón de mariscal", queriéndoles significar que en su mano estaba el poder subir hasta donde otros habían llegado. Los premios de finales de curso deben consistir más bien en libros y en objetos de utilidad práctica que tengan aplicación en la enseñanza, mejor que en ninguna otra cosa. La repartición pública de premios es algo que demanda mucho tacto por parte del maestro a fin de no lastimar demasiado a los que no lleguen a alcanzarlos y a sus familiares, siendo, por tanto, partidario de su reducción al menor número de casos posibles.

Desde luego que en esto de los premios, el más estricto espíritu de justicia debe informar al Maestro, pues, de otra suerte pierde el premio su valor moral. Deberá otorgarse al que realmente lo merece, y los niños que se dan pronta cuenta de la justicia, serán los primeros en señalar dentro de sus compañeros cuáles son los que deban ser premiados.

*Castigos.*—El premio y el castigo son dos medios de cuyo valor educador, la humanidad, a virtud de la experiencia recogida por la raza en el curso de su evolución, tiene una noción muy clara.

Hay en la raza—dice Stanley Hall—un sentimiento profundo de que el pecado debe expiarse por el sufrimiento, y su raíz debemos de ir a buscarla en la formación de las sociedades primitivas,

cuando el hombre, sumido en la superstición más profunda, entendía que los males producidos por una ofensa a la divinidad, no sólo caerían sobre el pecador, sino sobre la tribu entera, y que, por tanto, se imponía el castigo como una satisfacción al Dios ofendido.

"Este mundo es un mundo moral—sigue diciendo Hall—si el bien y el mal alcanzan lo que merecen." Y para que esto suceda, la psicología del alma popular ha imaginado recompensas y castigos trascendentales para los que pudieran escapar a la justicia de los hombres. De todas suertes, los premios y los castigos han sido grandes acicates para encauzar la humanidad y para formar el sentimiento moral.

Considerando el castigo desde el punto de vista legal, su existencia se justifica por una de estas doctrinas que han informado a la sociedad en distintos momentos históricos y que aun siguen siendo motivos de controversia. Según la clasificación de Florian (Derecho Penal, Recopilación, Notas de clase del Dr. José A González Lanuza, por José A. Martínez), las teorías sobre el derecho de castigar se pueden dividir en tres clases: absolutas, relativas y mixtas. Son teorías absolutas aquellas que colocan el fundamento y el fin de la pena única y exclusivamente en el principio moral de la retribución. Se castiga porque se ha pecado, *quia peccatum est*, porque la pena es justa en sí misma. Se supone que la bondad suprema rige el Universo y que, por tanto, cualquiera falta cometida debe castigarse como una satisfacción a la divinidad, según hemos expuesto en párrafo anterior.

El mal de la pena debe igualar al mal del delito, es decir, hay que aplicar el Talión moral, "ojo por ojo y diente por diente", a fin de que la justicia divina quede satisfecha. Toda falta necesita una represión. Los partidarios del Talión demandaban que toda falta inferida fuera reparada con otra semejante, idéntica, ojo por ojo y diente por diente. Cuando en una familia uno de sus miembros recibía una ofensa, cualquiera que ésta fuere, el mismo ofendido, u otro, si la ofensa había sido tan grave que incapacitase al ofendido, exigían una reparación por medio de una pena igual infligida a la otra familia. Esta ley inflexible y dura no tiene en cuenta para nada la intención con que se pueda cometer una falta. El cristianismo produjo este cambio de valores, oponiendo Cristo al ojo por ojo, el "cuando os den en una mejilla volved la otra para que os den en ella". Los partidarios del Talión entienden que el castigo debe constituir una reparación, no para el individuo sola-

mente, sino para el restablecimiento del equilibrio de la justicia absoluta.

Considerando la culpabilidad en sí misma, en su carácter absoluto, esta doctrina es justa; pero considerando al individuo bajo otro aspecto, como un ser susceptible de debilidades y no en el concepto absoluto, sino en el particular como entidad humana, es demasiado dura.

Entre los partidarios de esta teoría, están Kant y sus discípulos Sachariae, Harke, Hegel, etc.

Son teorías relativas aquellas que despojando a la pena de toda idea de retribución o satisfacción de la justicia absoluta, dan por fundamento del derecho de castigar y por fin de la pena un principio político o de utilidad. Los partidarios de esta doctrina sostienen que se debe castigar para que no se vuelva a pecar, o no se continúe pecando. Esto es un poco más altruísta, ya no atiende sólo al resarcimiento que de toda suerte lleva implícito el castigo. La pena debe aplicarse porque es útil en general. La pena se legitima por esta razón, y una pena que debiera ser aplicada en razón de un cálculo de justicia absoluta, no podrá ser aplicada si no es útil y dañosa a la sociedad. "Se castiga para que no se peque, *ut ne peccatur.*"

"Son teorías mixtas o eclécticas, aquellas que tratan de asociar en una de las teorías precedentes y que dará a la pena unas veces como fundamento del principio moral de la retribución y otras el principio de la utilidad social.

"De la teoría relativa se forman varios subgrupos:

"1.° El contrato social.—Se funda en que cada miembro, como socio de una comunidad, tiene deberes que cumplir y derechos que exigir. Ha sido defendido en Inglaterra por Hobbes, en Francia por Rousseau, en Italia por Beccaria y en Alemania por Fichte.

"2.° Las teorías de la intimidación.—La pena trata de intimidar al culpable impidiendo en él la germinación del delito.

"3.° Las teorías de la prevención.—Sostienen que el Estado debe impedir, no sólo todo acto, sino toda voluntad tendente al delito.

"4.° Teoría del resarcimiento.—Afirma que el culpable, merced a la expiación de la pena, debe resarcir el daño moral o ideal que él ha acarreado con su delito.

"5.° Teoría de la defensa social.—La sociedad tiene que cas-

tigar para defenderse y conservarse. Es un derecho de conservación imprescriptible.

"6.º La teoría del mejoramiento o arrepentimiento. El culpable debe ser corregido por la pena cuyo verdadero fundamento debe ser la enmienda del culpable."

Esta última ha sido una conquista moderna y está animada de un espíritu más altruísta. Se castiga para corregir al culpable y evitar de esa suerte la repitición de la falta.

"La teoría del correccionalismo no puede decirse en términos absolutos que naciera con Roeder. Ya desde Aristóteles se encuentra la tendencia de enmendar al culpable por medio de la pena, y más tarde, Benthan asigna como uno de los fines del castigo, la corrección del delincuente."

"Roeder, sin embargo, es considerado como fundador de esta Escuela, porque fué el primero que la anunció de un modo exclusivo. El principio de la enmienda proclamado por Roeder, como única e inconmovible base de su sistema, respondía con su aparición a las necesidades sentidas en el momento en que surgía. Este es, según él, el único fundamento del derecho de castigar y su único fin. El hombre, decía, debía realizar un fin científico, religioso, etc., pero también tendía a realizar un fin económico, un fin jurídico. El derecho suponía un conjunto de condiciones que debía ser cumplidas para la satisfacción del bienestar del hombre. Este conjunto de condiciones debía de cumplirse. Sin él el hombre no podía realizar la propia finalidad de su naturaleza. Estas debían ser cumplidas voluntariamente y respetadas además.

Su cumplimiento debía estar encargado al Estado.

"El delito, decía, es una infracción de las condiciones existentes, infracción que debía ser voluntaria. La sanción debía hacer inclinar su voluntad por medio de un tratamiento educativo cuyo fin era enmendar al culpable, empleando todos los medios adecuados para que éste volviese al terreno del derecho, reeducándolo, haciéndolo respetar en lo futuro sus normas."

"La pena no cumple con su objeto, decía, si no corresponde al fin de enmendar al culpable. La divisa de esta doctrina es "no castigar sino corregir". Se le objeta, según Carrara, que el derecho no debe entrar en la intimidad de la conciencia; y aquí en Cuba se ha podido comprobar que la criminalidad ha ido en progresión a medida que se han multiplicado las amnistías y los indultos."

Esta última teoría considera al que delinque como un ignorante

que necesita educación o como un enfermo que requiere un tratamiento curativo, y se le aplica el castigo considerado bajo este aspecto, que es el único desde el cual podemos aceptarlo en Pedagogía, esto es, considerar las faltas del niño como producto de su ignorancia a las que debemos aplicar el castigo como un remedio, cuando la falta se ha cometido.

Para llegar a esta conclusión, arrancamos del principio de que el carácter es algo que tiene un fondo innato formado con los elementos legados por la herencia; pero que este fondo a su vez puede recibir nuevos elementos que se superpongan a los innatos, hasta dejarlos completamente o casi completamente eclipsado.

Hay una expresión de Zola que sintetiza esta idea cuando dice "que en cada hombre rugía una bestia". Eso es una verdad, sólo que la bestia dormita allá en el fondo y que ese fondo podrá estar más o menos alejado, pero su existencia es real y susceptible de ponerse de manifiesto en un momento dado.

Pero a eso tenderá la educación, a barnizar, a aumentar esa capa cuanto sea posible. Una falta cometida significa que hay un punto débil que fortalecer, para que el hecho no vuelva a repetirse. La teoría correccionalista, que es discutible en cuanto a los adultos, porque tienen su carácter ya formado, es completamente aplicable a los niños, donde el carácter está aun en su período de formación. Tenemos demostrado ya que el niño es susceptible de educarse y moldearse, y el empleo de la corrección ha dado brillantes resultados en los establecimientos correccionales de menores establecidos en Alemania y en los Estados Unidos, según lo demuestra el excelente trabajo de la Dra. María Luisa Dolz. Debe, pues, el castigo en el niño debe ser considerado desde este punto de vista y aplicarse con uno de estos tres fines: 1.°, como medio de educarlo; 2.°, como medio de experiencia; 3.°, para evitar la repetición. Pero estos dos últimos, como se ve, están implícitos en el primero.

No siendo, pues, suficiente la prevención ni el premio para evitar la comisión de faltas, se hace indispensable la aplicación de los castigos, no sólo en consideración a las razones de corrección que dejamos expuestas, sino también como anticipo de los que la sociedad infligirá cuando se falte en ella. Pero el castigo, lo mismo que dijimos de los premios, no tiene más valor que el que resulte en equivalencia moral. "Un golpe, por ejemplo, dice Binet, dado a un perro o a un niño, puede ser eficaz; pero lo es menos como dolor físico que como sugestión de un más allá vago, misterioso,

amenazador; y lo que lo prueba bien es que, en el calor del juego, podemos, riendo, dar fuertes manotazos a un niño o a un perro, y ambos los reciben con agrado, porque entonces nuestros manotazos no tienen el valor de castigo; los medios físicos no deben ser, en mi opinión, más que cebos, simulacros, símbolos.''

Todo castigo ha de tener un fin educador y, por tanto, debe reunir las siguientes condiciones: 1.°, debe ser proporcional; 2.°, no debe ser mayor que lo estrictamente necesario para el fin correctivo; 3.°, ha de ser firme, pero sin revelar espíritu de venganza; 4.°, no debe aplicarse con frecuencia, pues de otro modo pierde su eficacia; 5.°, al aplicarse el castigo deben tomarse en consideración la edad, el sexo, el temperamento y el estado de salud del niño, y 6.°, ha de meditarse siempre su aplicación.'' (Dr. Aguayo, *Manual para Maestros.*)

Estudiaremos los castigos en progresión creciente pasando de los más ligeros a los más graves. En primer término están las reprensiones privadas y públicas, vienen luego las de carácter más material, como recargo de trabajos, posiciones incómodas, retenciones, etc. Y, por último, los golpes.

*Las reprensiones.*—''Las reprensiones guardan mucha analogía con el arte de cuestionar, dice el Dr. Valdés Rodríguez en sus ya citados Ensayos sobre educación. En primer término, no debemos abrumar al niño. Este, por efecto de una exageración, puede quedar como anonadado a causa de una reprensión dirigida sin conciencia plena, como dijimos al referirnos a la educación de la voluntad. La insistencia, la prolongación excesiva, la repetición de un mismo concepto, la inculpación pesimista de las faltas, el convencimiento de que éstas se habrán de repetir, son circunstancias que en lugar de provechosas pueden ser de mucho daño para los niños. La reprensión ha de ser muy breve. El concepto total que importa poner de relieve, se señalará con mucho cuidado. No debe afrontarse la lucha abierta, la reprensión debe ser profundamente sugestiva, hay que hablar a la razón más de lo que comúnmente se cree, apelar al propio juicio, dejando a la iniciativa del niño deducir las consecuencia de su falta. Erigirlo, en cierto modo y de una manera hábil, en juez de sí mismo. El movimiento brusco, la acción exagerada en la forma, en el tono, en el concepto, han de proscribirse terminantemente.''

''El que reprende debe dejar un margen para lo imprevisto.

El niño prevé la tormenta que le amaga. Pues bien: que las cosas sucedan en la forma de un modo distinto a lo que él se pueda imaginar. Tres circunstancias deben entonces tenerse presentes: 1.ª, no aturdir al niño; pues su estado moral, no es distinto de la atención, de la cual he dicho que es caza fácilmente asustadiza; 2.ª, estar en posesión completa y tranquila de sí mismo; 3.ª, disponer o manejar con mucha habilidad la palabra, que debe ir acompañada de imágenes, en cuanto sea posible.''

''Me presentan un muchacho díscolo, acusado de verter una expresión fea e injuriosa contra su compañero. Me entero del caso en un término breve, sin grandes declamaciones, con decisión, por decirlo así. Procuro después encerrarme en un silencio breve también. El niño no hace más que esperar, no piensa en el arrepentimiento, sino en el castigo. El Maestro es el que descarga, él no pensará más que en el dolor que tratará de burlar o esquivar, pero no ha sufrido modificación interna. Entre tanto, el niño, de pie, tiene ocasión para encontrarse en presencia mía. ¿Qué resolución definitiva habrán de tomar conmigo? Tal es probablemente su preocupación. ¿No es verdad que parece prepararse el camino de la reflexión? En un momento determinado me dirijo al culpable para decirle: Vamos a ver: tú estás en estos momentos en el Colegio... ¿No es cierto? Pues bien: tu madre, debiendo practicar una diligencia ha salido a la calle..., pero un atrevido, un pícaro, saliéndole al encuentro, se ha entretenido en arrojarle fango en el rostro y en sus vestidos... ¿Qué te parece esta acción? ¿Qué te parece tu pobre madre? Cuando me percibí de que la impresión había llegado a su máximum, le dejé solo y entregado a sí mismo...; pero ya el niño, penetrando el alcance todo de mis palabras, turbado y confuso, lloraba con amargura. Ya estaba todo conseguido.''

''Todo medio represivo fracasa si deja al niño insubordinado. Un niño acometido de soberbia, fácilmente puede pasar de un estado a otro de conciencia.

''Llamar con tranquilidad al niño, no darse por aludido de su falta, hacerle tomar asiento y ordenarle que lea en una página análoga a la soberbia que le domina, ha bastado para que a los pocos instantes las lágrimas corrieran en abundancia.''

''Aprovechad este instante con discreción. Pocas veces dejadle solo; muchas sed generoso. Con cautela, pero con firmeza, remachad el clavo de la impresión producida, y en este corazón bien preparado poned, con la dulzura de la palabra, la alegría de la vida y

del amor.'' Es tan evidente, tan claro y tan excelente todo cuanto dejamos transcripto en los párrafos anteriores, que sobra toda argumentación y sólo me resta recomendar su aplicación.

Exactamente en esta misma forma se expresa Binet en su obra *Educación Moderna,* y añade que otro medio excelente de proceder es invocar los buenos sentimientos de los niños hasta llegar a enternecerlos. Conviene recordar ahora lo que dijimos al hablar de la educación moral cuando Lafontaine se refería a la manera de ser de los niños y al modo de conseguir de ellos lo que se quería, según Buisson, y sólo he de añadir este caso citado por Binet: ''Un Director de Escuela—dice,— habiendo tenido que dirigir la educación de muchachas que hacia los 13 o 14 años se volvían malas y rudas, las moralizaba hablándoles largamente de la pena que causaban a sus padres; algunas de ellas permanecían indiferentes, pero si conseguían hacerlas llorar, el pleito estaba ganado''.

''Hay ocasiones, y las más por falta del Maestro, en que este remedio no da resultado, y entonces hay que dar un paso más y llegar a la reprensión pública, cuya gravedad y alcance es de la más trascendental importacia por las consecuencias que puedan derivarse de ella, con grave perjuicio de la dignidad del niño.''

''Binet dice acerca de ellas que una reprimenda hecha con voz severa y solemne en público, delante de numerosos testigos, humilla profundamente a ciertos niños de mucho amor propio; en una Escuela, esta admonición es de uso todos los sábados: los niños llaman a esto pasar la parada; pero entiéndase bien, añade Binet, que la censura delante de testigos no debe hacerse sin estar seguro de la adquiescencia de éstos, porque, en el caso contrario, todo efecto resultaría perdido. No hemos de olvidar tampoco que esta uniformidad de criterio no es muy corriente en la Escuela, donde generalmente, algunos niños se ponen de parte del delincuente, bien porque le toman lástima, bien porque admiren su hecho; y ésa es una de las causas por que debe evitarse. Es un grave error someter a los niños a la amonestación pública, haciendo que toda la Escuela señale con el dedo al culpable de ciertas faltas o determinados defectos, porque no se puede prever el alcance o las consecuencias que se derivarán de este hecho.'' ''Cada vez que contemplo uno de esos buenos niños, dice el Dr. Valdés Rodríguez en su ya citada obra, que llora con la cabeza hacia el suelo y confuso y aturdido por la vergüenza es llamado en público a la faz de la

escuela para salir a cumplir la penitencia que el Maestro le impuso, ah!, temo mucho por el porvenir del infeliz muchacho.''

¿Es posible prever las consecuencias de tales prácticas? La obra primera de la educación humana debe consistir en buscar el modo de enaltecer la naturaleza humana, llamándola a los grandes destinos del deber, del amor, etc., pero no humillándola de ninguna manera. No se puede levantar nada tratando de reprimirlo y aplastarlo.

El Conde de Tolstoy cita cómo se transformó un joven que había sido sometido a la dura prueba de presentarse en público ataviado de manera risible como castigo de una falta. Aquel pobre niño marchaba compungido con la cabeza inclinada hacia el suelo, y con su alma llena de amargura. Marchaba lentamente entre una turba de pilletes que se complacían en mortificarle. ''Muchos días después, dice, volvi a encontrarme nuevamente con la comitiva, conduciendo al mismo niño con la repetición de la falta; pero ya no iba cabizbajo ni triste, sino que, con la frente alta y la mirada despejada, iba denunciando que con el castigo bárbaro anterior se había perdido todo y que aquel pobre niño había sido transformado, porque se había pisoteado despiadadamente su dignidad.''

La represión pública, como toda exposición de los niños por motivos aflictivos, es algo excesivamente peligroso que no debe usarse sino con muchísimo cuidado y en los casos en que todos los demás recursos hayan sido agotados.

*Otros castigos corporales.*—La confinación o el aislamiento de de los alumnos díscolos como medio reprensivo, es algo que no debe emplearse sino cuando se tiene la seguridad de que se hará alguna obra buena mientras está recluído. En las celdas, como dijo Cervantes, toda incomodidad tiene su asilo y no hay nada más nocivo para el espíritu que la soledad ociosa. El poder correctivo de la reclusión y aislamientos en esas condiciones, es del más alto poder disciplinario si se ha puesto al niño en condiciones previas de reflexionar.

La retención en la Escuela influye poderosamente en el ánimo del niño para inclinarlo a la no repetición de la falta; pero no se debe prolongar ésta para los pequeños más de 30 minutos ni para los mayores más de una hora.

El recargo de trabajo disgusta al niño y le hace tomar aversión por la materia objeto del recargo y, por tanto, no debe emplearse

con frecuencia ni menos aún al hacerlo, realizarlo con materias objeto de estudio diario.

La estación de pie, a la condición de humillación que implica como todo castigo corporal, lleva aparejado el funcionamiento anormal de la circulación sanguínea en las extremidades inferiores en caso de ser prolongada, y puede determinar la varicosis que, a su vez, puede tener graves consecuencias, debiendo el Maestro estar vigilante para caso que se vea iniciar la congestión de las venas en las extremidades inferiores, suspender el castigo.

Los castigos, tales como poner de rodillas, son una muestra de sumisión extrema copiada de la actitud que adoptan los creyentes para demostrar humillación ante Dios, pero que el hombre no debiera adoptar nunca delante de otro hombre. A esta condición hay que añadir que es antihigiénica por la posición violenta que hace adoptar y determinar la imperfecta circulación de la sangre, pudiéndose derivar graves consecuencias para la salud de los niños.

El hombre no debe nunca caer de rodillas delante de otro hombre y, por tanto, es un castigo que debe ser eliminado de la escuela como altamente nocivo a la dignidad humana.

Otros castigos bárbaros se empleaban en las escuelas antiguas, los cuales la semejaban más a un antro inquisitorial del siglo XVI, que a una mansión de educación donde deben reinar la felicidad y la alegría; pero esto ha desaparecido completamente y ya no queda de ello más que su recuerdo indeble a los que, como yo, tuvimos la desgracia de ser sometidos a ellos.

*Los golpes como medio disciplinario.*—Los golpes, el reino de la vara como medio disciplinario, imperó durante todo el período de la Pedagogía antigua hasta que los nuevos ideales y las nuevas doctrinas, difundiendo mayor suma de conocimientos y de bondad para con los niños, los han ido suprimiendo hasta dejarlos reducidos a muy pocos y en muy contados países.

*Historia de los golpes.*—La pedagogía antigua está toda informada por la aplicación de los castigos corporales como medios de disciplina. Ha sido el castigo favorito de todas las épocas y de todas las razas de la humanidad, dice Alejandro Bain. Lo aplicaban los indos, como se puede ver en las leyes del Manú, que encierran prescripciones como éstas "que el Dividja (el hombre puro) no levante nunca su vara sobre otro por cólera y no golpee a nadie, con la excepción de su hijo o de su alumno; puede castigarlos para su ins-

trucción. Hasta es el deber de todo hombre digno del título de Brahman. Una mujer, un hijo, un criado, un alumno, un hermano de padre y madre, pero más joven, pueden ser castigados cuando cometen alguna falta, con una soga o una caña de bambú; pero debe ser siempre en la parte posterior del cuerpo y nunca en las partes nobles. El que golpee de otro modo, está sujeto a las mismas penas como el ladrón.''

De los judíos ya se dijo algo cuando se trató del bosquejo histórico de los sistemas disciplinarios en general, y sólo añadiremos que en los libros sagrados de la Sinagoga judía que forman parte integrante de la Biblia cristiana, como el Antiguo Testamento, es de todos los libros sagrados de Oriente en el que se menciona más a menudo los castigos y la palabra vara. Está repetida en el sentido propio y en el figurado más de 50 veces.

De Grecia debemos decir que los pedagogos que se inspiraban en la filosofía platónica no tenían repugnancia para las correcciones físicas, que estaban también formalmente aprobadas por unos de los jefes del estoicismo, Crisipo. Plutarco dice en *Sus Morales* que ''hay que llevar a los niños a la práctica del bien por medio de exhortaciones, de palabras y no, ¡oh, dioses!, por medio de golpes y malos tratos''. Todo lo que pone de manifiesto, que allí también debieron de emplearse con suma liberalidad.

En Roma, aun cuando al ciudadano romano, hubo momentos en que no se le pudieron infligir castigos corporales, era general su aplicación en todo el resto del Imperio, como lo atestigua el cuadro encontrado en las ruinas de Pompeya representando una escena de la vida escolar y descrito por Gaston Boissier (*Revue des Deux Mondes*). ''En un extremo del cuadro están azotando a un alumno recalcitrante...; el infeliz está despojado de todas sus ropas y sólo lleva un estrecho cinturón alrededor del cuerpo, mientras uno de sus compañeros lo ha izado sobre sus espaldas y lo sujeta por las dos manos, otro le ha cogido los pies y un tercer personaje levanta las varas para darle.''

El uso era general y Quintiliano fué el único que hizo una reclamación tímida, pero que se debe, sin embargo, agradecer, pues su opinión será invocada a menudo como una autoridad en el siglo XVI y más tarde por todos los adversarios de las torturas escolares.

Los cristianos, que más tarde habían de hacer de la vara un instrumento de piedad, se conformaron con el uso universal consagrado por el famoso pasaje de los proverbios de Salomón, *qui bene*

*amat bene castigat,* y que, "golpeando con la vara a tu hijo, no morirá de ello".

Las costumbres de los pueblos que se formaron sobre las ruinas del mundo antiguo, aceptaban una educación dura y cruel como su legislación. El interés social inspiróse en someter a las nuevas condiciones de existencia las naturalezas más rebeldes. El Diccionario de Buisson, dice que esta tarea correspondía "al verdugo y al Maestro de Escuela".

La vara, instrumento de suplicio, lo era también de salvación. En ciertos lugares los niños tenían que besarla con respeto. En cierta aldea de la Hesse se conservó hasta mediados del siglo XVI la costumbre de invocar a la vara de este modo: "¡Oh, vara querida!, hazme bueno para que el verdugo no me lleve!"

La mortificación de la carne estaba impuesta por leyes en los monasterios, reglamentos de San Benito, San Isidro, Fructuoso, etc. San Benito recomienda los ayunos prolongados. La corrección manual, prohibida en la mayor parte de los monasterios, fué reemplazada por el bastón, la vara flexible, el látigo, etc. La espalda (aparte de la cara) era la parte del cuerpo más castigada. Los golpes sobre las nalgas aparecen haber sido desconocidos en las escuelas monásticas. Lutero fué castigado hasta quince veces en el mismo día. Sólo los 16 años estaban eximidos de la vara. [1] "Estos niños se vuelven siempre peores, decía cierto abad a San Anselmo, y, sin embargo, no dejamos de golpearlos día y noche."

En las Escuelas de las ciudades y aldeas, los alumnos eran tratados peor todavía, y la autoridad civil tuvo que tomar medidas para impedir el uso de la vara. En Suavia sólo se perseguía al Maestro cuando había efusión de sangre. El reglamento escolar de Worms (1260) autorizaba al alumno para que dejara a su Maestro sin pagarle el semestre, debido solamente en caso de lesiones graves o fractura de un miembro.

Vicente de Beauvais, en su tratado de la educación de los príncipes, enumera los castigos empleados en la Edad Media: varazos, palmetazos, puñetazos, patadas, tirar del pelo y de las orejas.

Rabelais y Erasmo protestaron contra tales tratamientos e iniciaron la reforma que más tarde había de encontrar realización práctica.

El Renacimiento y la reforma tuvieron poca influencia sobre ellos.

1 *Dictionnaire* de Buisson.

No pudieron suprimirse, por la autoridad de la Iglesia católica.

En el siglo XVII se administraba el látigo en todas las escuelas. En Alemania era el distintivo del Maestro, que en todo tiempo tenía derecho a castigar por delitos cometidos dentro y fuera de la Escuela.

Las autoridades civiles y eclesiásticas tuvieron que legislar para evitar excesos, como puede verse por este Reglamento: 1.°, comer en el suelo y privación de comida y bebida; 2.° el látigo; 3.°, el calabozo; 4.°; universalmente el palo y las varas. Otros prescribían bancos de flagelación y jaulas como para osos.

En Francia tiraban de los pelos, de las orejas y azotaban. Pero nunca hubo tanta crudeza como en Alemania.

En el siglo XVII ya vimos cómo en Port Royal se restringieron los castigos corporales y cómo los Colegios de los hermanos cristianos también los proscribieron.

Los Jesuítas solían no hacer uso de ellos sino en casos extremos, y en sus escuelas estaban reglamentados. El número de golpes variaba de 60 a 80, y algunas veces subían hasta 300, según dice el Diccionario de Buisson. Término medio, la pena, se aplicaba ocho o diez veces por día. En algunos Colegios de Jesuítas, los encargados de los castigos eran los cocineros, porteros, etc.

Con Rousseau vino al mundo un cambio radical, porque este filósofo, separándose completamente de la tradición, adoptó nuevos valores y procedimientos didácticos. Pestalozzi tenía una confianza grande en la naturaleza humana, y creía que los castigos corporales no debían aplicarse, aunque algunas veces hubo de usarlos.

El amor de Froebel, y la didáctica nueva de Basedow hicieron mucho en favor de la desaparición de los castigos corporales. Con la Revolución Francesa cierra el período del imperio general de los castigos corporales para irse reduciendo paulatinamente hasta la situación en que actualmente lo encontramos. En Cuba estuvimos sometidos a su imperio hasta hace muy poco tiempo. Como puede verse, la naturaleza de éstos era horrible. En su obra *Ensayos sobre la Educación*, el Dr. Valdés Rodríguez cita un informe que fué presentado a la Sociedad Económica de Amigos del País en el año de 1817, y que dice de la manera siguiente:

"Cuando alguno reincidiese en una falta, que se le ha reprendido antes, se le pondrá al cuello un pedazo de madera de cuatro a seis libras poco más o menos, por el tiempo que dure la clase. Cuan-

do, sin embargo de esto, reincidiese, se le pondrá una especie de trabas o grillos de madera y se le hará andar así por la Escuela. Si este castigo no bastase, se le atarán las manos a la espalda por los codos con otra especie de esposas. Cuando haya muchachos que sean incorregibles, se les pondrá una especie de yugo de madera y se le hará andar así por toda la Escuela. Como se ve, esto no era más que el prólogo de los castigos que podían infligirse, pues el reinado de la vara fué algo que perduró aquí hasta nuestra emancipación colonial.''

*Reglamentación de los castigos de golpes y países donde se aplican.*—Después de la Revolución Francesa, los nuevos principios de libertad, de derecho y de respeto a la persona humana fueron abriéndose camino, y los castigos corporales desaparecieron hasta quedar reducidos a los pocos países donde no se emplean sino como último recurso y donde están bien reglamentados, con el fin de evitar los excesos que pudieran derivarse de dejarlos al libre arbitrio de los maestros.

Aunque cada país, y cada Estado dentro de cada país, tiene una reglamentación especial, pudiera en todos reducirse a los siguientes puntos: 1.°, se autoriza al Maestro para aplicar los castigos corporales; 2.°, se determinan los casos en que deberán de aplicarse y quiénes lo deberán aplicar; 3.°, se determina el instrumento con que deben de aplicarse, el número de latigazos, las partes del cuerpo, a quiénes se debe infligir y a quiénes no; 4.°, se llevará un libro donde se hagan constar todas las circunstancias anteriores y los resultados obtenidos por el castigo; 5.°, se rendirán informes donde se hagan constar los castigos aplicados.

En Alemania, las niñas y los niños débiles y menores de 8 o 9 años, no serán castigados sino con el mayor cuidado. La vara será del grueso del meñique. Los golpes con la mano se suprimen. Los juncos con que se apliquen los castigos serán flexibles. En Batemberg se recomiendan que los castigos se inflijan en la palma de la mano. En otros lugares se indica como más a propósito para la aplicación de los castigos, las nalgas y sus alrededores, excepto para las niñas, a quienes sólo se les aplicará el castigo a la espalda. No se debe descubrir el cuerpo para aplicar los castigos. El número de golpes varía de cinco a diez, y la corrección no se podrá aplicar más de dos veces en la misma mañana o en la misma tarde. No se aplicará sino al final de clase. El alumno saldrá de su banco y se

pondrá en el lugar de aplicación. Cuando los castigos causen enfermedades que duren más de tres meses, pueden los Maestros ser llevados ante los Tribunales de Justicia.

En Inglaterra, donde el castigo corporal está muy generalizado, se aplica con una vara de álamo o una rama de bambú. El número de golpes varía de seis a doce, y más particularmente debe aplicarse en las manos y en las extremidades de los dedos. Deberán ser inscriptos en el libro negro.

En los Estados Unidos hay muchos Estados donde están autorizados, y en otros no; pero en ninguno se permite el castigo a las niñas. Hay que hacer mención en el libro de Registro de Castigos de la falta cometida, el procedimiento empleado y el efecto producido sobre el carácter del alumno. Los padres y superiores serán avisados. Los Profesores tienen que rendir informe, juzgándose de la competencia del maestro por el número mayor o menor de castigos que tenga que imponer, de manera que cuanto mayor es el número, menor es la consideración que merecen, y de esta suerte los informes no me parece que puedan resultar siempre muy veraces.

También se aplican en Austria y en Italia, aunque con mayores restricciones; pero en todos los países latinos y latino-americanos, los castigos de golpes han sido completamente condenados.

Llama la atención el hecho de que puedan ser aplicados en países como los Estados Unidos e Inglaterra, pero hay que tener en cuenta que no tiene para ellos el mismo concepto deprimente que le concedemos nosotros, como no tienen tampoco el concepto que nosotros acerca de la eficacia del desafío como revindicador del honor.

*Opinión de distintos autores acerca de los golpes y juicio crítico sobre las mismas.*—La disciplina de los golpes es algo bárbaro que deprime de manera extraordinaria y que se presta además a producir trastornos en la salud del niño.

Alcántara García, como casi todos los pedagogos de los países latinos, se declara completamente enemigo de los castigos corporales, "aunque, como hace observar el Doctor Aguayo, en la práctica resulta que se aplican más donde están prohibidos, y que, por tanto, sería preferible reglamentarlos como en los lugares donde se aplican, que no quitarle al Maestro tal vez el último recurso."

Binet dice que no es partidario del verdadero y completo casti-

go corporal ,es decir, de los golpes, porque están en pugna con las costumbres y con la sensibilidad; en cambio, reconoce la necesidad del choque, de la descarga del Maestro sobre el discípulo, en un momento, como quizás el medio correctivo eficaz último que pudiera aplicarse.

No obstante esta disposición de los latinos en contra de los castigos corporales, ya hemos visto cómo se aplicaban y se aplican en otros países, como Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, etc., donde tienen muchos partidarios.

Respecto de ellos, dice Stanley Hall "que el castigo físico, es decir, los varazos, no se deben abandonar completamente ni en la casa ni en la Escuela, porque si bien es verdad que resulta brutal, como lo demuestran los datos de las sociedades contra la crueldad, no deberían, sin embargo, estár tan restringidos como lo están actualmente."

"Yo he estudiado sus efectos en Inglaterra—sigue diciendo—y pienso que cuando están aplicados inteligentemente, salvan a muchos niños de los malos caminos, despiertan a los demasiado mimados y abandonados y tienden a producir un espíritu sano de virilidad, dando respeto a la autoridad y anticipando para los jóvenes las penalidades que la vida tiene para ellos más tarde, si se apartan del buen camino."

"En muchos casos se deberán infligir inmediatamente, para que el culpable se dé cuenta de la justa indignación que su falta ha producido a los buenos pero justos adultos."

Agrega Stanley Hall, "que tan grande es la necesidad que algunos niños tienen de ellos que los piden, o por malos se prestan a ellos después de confesar su necesidad. Hay casos en que el castigo ha sido una verdadera panacea salvadora que ha hecho volver la corriente de la vida por el buen camino, cuando el castigo se ha aplicado en el momento crítico."

"Es una cirugía moral aplicada a la voluntad apartada del buen camino y pervertida. Puede ayudar hasta los moralmente insanos por lo menos, al principio de esta misteriosa y complicada enfermedad psíquica. Un poco de temor es saludable y puede ser una gran ayuda dando el mayor temple posible. En este sentido, nuestra pedagogía moral es demasiado blanda. El castigo corporal no deberá estar alejado, excluído de las instituciones reformatorias para jóvenes. Es verdad que es cosa muy grave, pero algunos necesitan una degradación de esta clase. Naturalmente que un régimen de

bondad es a menudo mejor para aquellos que están endurecidos por el castigo; pero saber que los que están en el poder no pueden o no se atreven a ejecutarlos da a los insubordinados una ventaja que no es justa y estimula el desarrollo de algunas faltas peores. Cuanto antes se aplique el castigo , lo menos riguroso necesita ser. Es un gran desideratum para reprimir vicios y la criminalidad en brote, y hasta en su estado de desarrollo. La vara puede llevar a cabo un asombroso cambio en la juventud endurecida. Todo esto presenta la cosa bajo el aspecto que en esos países están considerados los castigos físicos, como ya hemos visto, porque allí no significan lo que entre nosotros. Creo que todo lo que dice Hall es evidente, pero no me parece que sean éstos los únicos medios que pueden emplearse para conseguir la enmienda.

"Hay casos, dice, aunque felizmente son muy pocos, en que la duración y severidad del castigo debe mantenerse hasta tal punto, que el corazón del que lo inflige se revele y que de muy buena gana se detendría lleno de misericordia pero tiene que seguir hasta que la obstinación de la víctima se deshaga en lágrimas o en promesas de su misión e implore la cesación del castigo. De aquí que se echa mano de este remedio, y se deberá llegar hasta el fin si el cuerpo puede soportarlo. Esta es mi prescripción, dice, para la especie de tunantes, tan frescos al presente y mucho menos incorregibles de lo que parecen." Este régimen preconizado por Hall que descansa en la máxima de que el placer y el dolor son los soberanos maestros de la vida, es algo que podrá ser bueno, pero que resulta despiadado, inhumano y en completo y franco desacuerdo con el principio de educar levantando.

"No creo, como dice el Dr. Varona, que sea ésa la manera de levantar la persona humana, que debe ser uno de los fines supremos de la creación; no queremos hacer esclavos, sino hombres libres y dignos, pero ni la libertad ni la dignidad se pueden cultivar de esa suerte en países como los latinos y latino-americanos, donde los castigos corporales tienen un carácter excesivamente humillante." Para el Dr. Varona, la persona humana merece todo género respeto, y por eso su criterio, diametralmente opuesto al de los pedagogos ingleses y particularmente a Hall, que tanto los defiende. Dice Varona: "No puedo resignarme a creer que el sentimiento del terror haga hombres dignos, y aunque no preconizo la irascibilidad, prefiero como más digno el que se vuelva a repeler la

injuria que aquel que se humilla y la soporta, pues eso nunca podrá constituir un sentimiento superior de dignidad humana''.

Me parece que siempre se podrán encontrar otras formas posibles de represión y enmienda antes de llegar hasta allí; pero si la necesidad nos lleva hasta ese punto, debemos de saltar al inmediato, esto es, a la expulsión. Cuando un niño no ha sido capaz de corregirse por ninguno otro medio, yo preguntaría a los partidarios de los castigos corporales si ellos tienen la seguridad de que se corregirían aplicándoselos, y caso de no corregirse, que será lo más seguro, cuando ya se hayan agotado todos los medios anteriores, ¿qué haremos después? ¿No es la expulsión de la escuela lo que viene inmediatamente? Pues, mucho más de acuerdo con los principios de respeto que no merece la persona humana, es esto último, que puede dar lugar a la transformación con el cambio, y no con infligir castigos que depriman la dignidad del educando. Pero todo esto es considerando el castigo desde el punto de vista moral, que desde el de la higiene, los castigos físicos deben ser reprimidos también. Un golpe cualquiera supone alteración en la región del organismo, donde ha sido infligido, y eso puede dar lugar a muy serias complicaciones posteriores. Para darse una idea de ellos no hay más que saber que cada latigazo representa un número considerable de kilográmetros descargados sobre una parte del cuerpo y que cualquiera que sea el lugar ha de provocar una alteración más o menos profunda. Para probar este hecho propongo que se apruebe previamente descargando los varazos o latigazos sobre arcilla humedecida y se verá cuánto penetra en ella, o que la descarga se haga sobre un dinamómetro, que nos dará la fuerza en kilográmetros.

Por todas estas razones, creo que los castigos corporales deben suprimirse de la escuela como antihigiénicos, ilegales y humillantes.

*Cooperación de la sociedad civil y del Estado en la obra de la disciplina escolar.*—La obra de la cooperación social como auxiliar de la disciplina escolar es un factor importantísimo, tanto por la fuerza moral que da al maestro, cuanto por la serie de instituciones que ha creado en muchos lugares con el propósito determinado de colaborar a fomentar los principios de solidaridad, de asistencia a la niñez desvalida, contribuyendo, en suma, a la completa educación del hombre y que se conocen con el nombre de obras periescolares, tales como las cajas de ahorros, ahorros escolares, clases

de guarda, mutualidades escolares, cantinas de escolares, campos de juegos, caravanas, excursiones, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, aulas para anormales, escuelas correccionales y otras muchas de otro orden que contribuyen a estimular y completar la obra de la Escuela; pero sólo me ocuparé de aquellas que tienden más directamente a beneficiar la disciplina.

Tenemos, en primer término, las que favorecen el cumplimiento de las obligaciones escolares.

*Cajas escolares.*—Muchas veces los niños no concurren a la Escuela alegando que los padres no pueden mandarlos por falta de ropas, de zapatos, etc., y para quitar todo pretexto en lo sucesivo se han establecido en muchos lugaros instituciones que dan al niño ropas, zapatos, dinero cuando se enferman, etc. Estos donativos estuvieron primero a cargo de instituciones hijas de la iniciativa particular, pero poco a poco se fueron palpando las ventajas que producían, y entonces el Municipio las adoptó en muchos lugares. Han hecho más estas instituciones en favor de la asistencia de las escuelas que todos los reglamentos e inspectores de asistencia.

Al frente de las cajas que atienden a estos gastos están el Alcalde, y son su Vocales los Maestros y los padres de familias. Dice Dufestel "que la creación de las cajas escolares en todos los Ayuntamientos de Francia es obligatoria desde la Ley de 28 de Marzo de 1882, y que se constituyen con subvenciones del Estado, de la provincia o del Municipio, con fundaciones o suscripciones particulares y con donativos, legados, etc. En París y en las grandes ciudades tienen a su cargo las cantinas escolares, las colonias y los viajes de vacaciones. Las cajas de las Escuelas de un barrio de París tienen un presupuesto de cerca de 250,000 francos.

En Cuba y particularmente en las ciudades populosas, en donde hay un número considerable de niños extremadamente pobres, sería muy útil el establecimiento de estas instituciones que contribuyen a la mejor y mayor asistencia a las escuelas.

*Ahorros escolares.*—Otra obra de un alto poder moralizador es el establecimiento de los ahorros por medio de libretas que se dan a los niños con alguna cantidad pequeña o sin ella, e impuesta en un Banco particular o del Estado. En esas libretas van sumando los pequeños ahorros que los niños puedan realizar. En Francia,

en Alemania y en Italia, la Administración de Correo es la encargada de recoger los ingresos que entra en las cajas escolares.

Como los ahorros de los niños son pequeños, se ha salvado la dificultad, emitiendo sellos de 1, 2, 5 céntimos, etc., que el maestro adquiere en la Administración de Correos y que luego va vendiendo a los niños. Estos los pegan en su libreta, y cuando tienen una cantidad determinada van a la Administración, donde se inutilizan los sellos y los abonan en cuenta de depósito. Los ahorros devengan un 3 por ciento de interés anual.

En otros países hay Bancos que emiten los sellos en vez de hacerlo el Estado. En Italia se ha inventado una máquina que emite automáticamente los sellos de un valor determinado.

En Sancti Spíritus ha sido establecido el sistema del ahorro por el filántropo Dr. Rudesindo García Rijo, recientemente desaparecido. Consiste en el reparto anual de unas cien libretas para ahorros del Banco de Cuba. Cada una abona en favor del niño 5 pesos. Estas libretas se dan como premio a los alumnos que más se hayan distinguido durante el curso, y su resultado es de un poder altamente beneficioso por el estímulo para el cumplimiento del deber y para la formación de hábitos de ahorro

"En Francia, dice Dufastel, las cajas de ahorros, con el fin de fomentar el celo de los Maestros, conceden a éstos primas de poca importancia, tomando como base para su concesión el número de libretas que se abren gracias a su interés."

Es una verdadera lástima que el Estado no establezca aquí el sistema como está en otros países de Europa, pues, de esa suerte, estimulando el ahorro, se evitaría más tarde la carga de muchos desvalidos.

*Mutualidades.*—Las mutualidades escolares son instituciones creadas con el fin de estimular el ahorro, despertar los sentimientos de solidaridad, en muchos casos una pensión vitalicia.

La primera mutualidad escolar fué fundada en París, hace próximamente treinta años. Desde entonces se han desarrollado estas instituciones, y en 1885 existían en Francia cuatro mil con más de setecientos mil adherentes. En la actualidad, dice Dufastel, ascienden a varios millones. El Maestro entrega al niño, que se compromete a pagar diez céntimos semanales, una libreta de mutualidad. Cada semana se suman las cantidades entregadas y se totalizan. En caso de enfermedad, el niño tiene derecho a una in-

demnización de cincuenta céntimos diarios durante un tiempo variable, y en algunas mutualidades, a una renta de cien francos cuando cumple los cincuenta y cinco años.

La mutualidad constituye en favor de los asociados un capital de retiro inalienable. Este capital, formado por la diferencia entre los gastos y los ingresos de la sociedad, aumentado con las subvenciones concedidas por el Estado y con los intereses capitalizados, se destina a pensiones de los asociados que hayan pertenecido a la asociación veinte años por lo menos. La Sociedad retiene de los diez céntimos entregados cada semana, cinco céntimos que se destinan a estos distintos servicios y el resto se abona en la cuenta del niño y se le anota en su libreta personal de retiro cuando se llega a la suma de cinco francos. De esta manera se enseña al niño el poder de la asociación al mismo tiempo que los principios de la solidaridad. Habituado desde su infancia al ahorro, el niño continúa al llegar a la edad adulta ingresando sus ahorros en una sociedad de socorros mutuos, que le aseguran una indemnización decorosa y hasta una renta durante la vejez.

*Clases para la guarda o custodia de los niños.*—En las ciudades populosas, en los grandes centros manufactureros, en los barrios obreros, los padres que salen de sus domicilios por las mañanas temprano, no vuelven a ellas hasta por la noche, quedando los hijos abandonados o confiados a los cuidados de un hermano. Desde que sale de la clase hasta que vuelven los padres a la casa, está abandonado a los peligros de la calle. Con el fin de dar a estos niños una buena comida, se establecieron las cantinas escolares, y para sustraerlos al contagio comúnmente perniciosos de la calle, se crearon las clases de guarda o custodia.

El niño admitido en la clase de guarda, entra en la Escuela a las ocho y medio de la mañana y sale a las seis y media de la tarde. Todo este tiempo está bajo la vigilancia de un maestro encargado especialmente de este servicio. Terminadas las clases de la tarde se queda en la Escuela, y después del recreo vuelve al estudio y el Maestro inspecciona sus quehaceres.

En Suiza, cuando el niño ha terminado las ocupaciones que debería hacer en su casa, el Maestro sostiene con ellos conversaciones familiares acerca de la historia nacional, natural, etc. Algunos días hay juegos, ejercicios gimnásticos, y cuando es posible, excursiones a Museos y establecimientos industriales.

En Suecia, esta clase está sustituída por obradores para niños pobres, en los que se recibe a éstos desde los siete a los catorce años. Se procura inspirar al niño desde temprano el amor al trabajo, darle cierta habilidad manual y enseñarle obras que más tarde le serán útil para ganarse la vida.

Todas estas instituciones tienen un valor moralizador extraordinario, porque sustrayendo a los niños del medio viciado de la calle y manteniéndolos ocupados constantemente, contribuyen a la formación del hombre laborioso y de bien.

*Anormales.*—Puesto que los niños anormales no podrían ser atendidos en las mismas aulas que los normales, porque determinarían la ruptura del equilibrio necesario en la enseñanza colectiva y, por tanto, serían un motivo de desorden para la escuela, se han creado para ellos aulas e instituciones especiales. Existen instituciones especiales para los ciegos, sordosmudos, tullidos, atacados de enfermedades graves, dementes, idiotas, imbéciles, degenerados, delincuentes, etc. Para los que no necesitan instituciones *ad hoc,* pero sí aulas especiales, se han creado algunas dentro de la misma Escuela, v. gr., las de atrasados de la enseñanza, de torpes o atrasados mentales, de supernormales, de anomarles de la palabra, etc.

*Atrasados en la enseñanza.*—Los niños retrasados por enfermedad o faltas de asistencia tendrán aulas especiales donde recibirán clases hasta ponerse a la altura de los otros compañeros y luego pasarán a ella; pues si se dejan junto con los demás se corre el peligro de disgustar a los unos o de abandonar a los otros, con peligro en ambos casos para la conservación del orden y de la mejor disciplina.

*Supernormales.*—Los supernormales manifiestan mucha capacidad y predilección por unas asignaturas, mientras detestan las otras. Hay que tener mucho cuidado con estos niños cuya precocidad puede perjudicarlos notablemente, no debiendo abusar de ella porque, según la expresión del Dr. Valdés Rodríguez, la naturaleza es como un capital que no produce todavía intereses y que no debe gastarse sino con mesura, si no queremos vernos arruinados a la postre, por haber gastado locamente lo que debimos reservar. No obstante, se puede aplicar a ellos el sistema de Mannheim, que es una combinación de clases en virtud de las cuales el niño puede

estudiar preferentemente la asignatura que le agrade, pues el Maestro tendrá clases especiales para ellos y clases generales donde entren todos.

Debe procurarse mantener el nivel general de las clases, para impedir la indisciplina que pudiera derivarse de una falta de equilibrio en la capacidad de los alumnos.

*Aulas para extranjeros y defectuosos de la palabra.*—En las ciudades populosas, particularmente, deben haber aulas para niños extranjeros que no hablen la lengua nacional. Estos se hallarán al cuidado de un Profesor que hable el idioma de los alumnos. La enseñanza deberá hacerse, siempre que se pueda, en la lengua nacional, pero cuando no sea posible, se les hará entender en su lengua madre.

Los que tienen defecto de pronunciación recibirán clases en Escuelas especiales de ortofonía.

Las razones por que éstas deben de existir es para evitar la indisciplina que podría derivarse de la burla de los compañeros.

*Anormales.*—Los verdaderos anormales, los que no deben su atraso a las circunstancias mencionadas, sino a deficiencias de capacidad, deben tener también aulas especiales, aunque no ingresarán en ellas sino después de un estudio en quede probada su anormalidad.

Antiguamente, cuando la pedagogía tenía una base científica, se consideraba como niño torpe a todo aquel que estuviera tres años retrasado de sus compañeros de curso sin deberlo a enfermedad o ausencia; pero esto podía dar lugar a errores tremendos, porque hay infinitas causas que pueden influir para que un niño se atrase sin que realmente sea torpe. Lo prudente es hacer un estudio de la mentalidad del niño y de las causas familiares o sociales que puedan influir; el examen requiere, primero, un estudio psicológico; segundo, un estudio sanitario, y tercero, un estudio familiar y social.

Donde no existen clínicas psicológicas, se hace primero una información por el Maestro, otra por el médico y en colaboración se determina si el niño es o no anormal. Después de esto se llevará el niño a un aula de observación donde se tendrá un año, para evitar errores. Donde hay clínicas psicológicas, el estudio se hace de acuerdo con los informes del psicólogo, el médico y un ayudante

que hace el estudio social y familiar. El psicólogo estudiará la vida íntima del niño: su vida afectiva, volitiva, etc. El médico averiguará las causas morbosas pasando en seguida a determinar, junto con el auxiliar social, si es o no anormal y las condiciones a que deba someterse.

La pedagogía de los anormales debe de ser la misma que la de los normales, sólo que se aplicará más escrupulosamente. Los programas han de ser reducidos y los grados no deberán pasar de cuatro, siendo de tres en casi todos los países donde existen. Los métodos han de ser muy intuitivos, alternando los ejercicios físicos y los mentales; éstos serán cortos y se realizarán por la mañana, y los físicos por la tarde.

Existen ejercicios especiales que tienden a despertar la sensibilidad, la atención, la volutad, etc., como llevar un vaso de agua de un extremo a otro del salón sin derramar una gota, el juego de la estatua y, sobre todo, según Binet, la misión de confianza.

*Degenerados.*—Los degenerados son niños que tienen minada su constitución física y que no deben de ser educados junto a los demás para evitar las faltas de disciplina que pudieran derivar de su estado, al estar junto con los demás. Entre éstos están los asténicos, que son seres abúlicos, indiferentes, que no demuestran interés por nada, y los inestables, que pasan de un estado de demasiada energía y vehemencia a otro estado de decadencia.

*Viciados.*—Los niños viciados deben de tener un tratamiento especial por Maestros muy conocedores, y su número no pasará nunca de quince para poder ejercer una vigilancia y un gobierno muy directo sobre ellos.

*Escuelas correccionales.*—Las instituciones para delincuentes recogen a los que han acometido faltas graves y que no deben reunirse con los demás. Se educan en escuelas correccionales que también se llaman reformatorios o Escuelas paternales. Las Escuelas correccionales tipo antiguo como las que tenemos aquí, son verdaderas prisiones, centros de dolor y de miseria, donde se martiriza a la niñez descarriada, en la que debiera ser la edad más dichosa de la vida. La Dra. María Luisa Dolz, describe de manera admirable, en su folleto sobre los establecimientos correccionales de París y Berlín, la diferencia esencial que vió entre ambos. "En el primero, dice, se recibe, al llegar y ver a los niños guardados detrás de fuer-

tes rejas de un calabozo, la impresión de una tristeza inmensa. No se le permite al niño recluído el contacto con sus padres, y parte el alma ver a veces a algunos que lloraban amargamente viendo desde su calabozo a las madres que lloraban también y que no podían acercarse a enjugar las lágrimas de sus hijos y depositar en sus frentes un beso que quizás fuera el medio necesario para corregir al niño pervertido, no por maldad innata, sino por la de la que no podía ser responsable.''

En Alemania es muy diferente. Allí la señorita Dolz pudo ver un verdadero sistema de disciplina correccional paternal. Los niños eran considerados como enfermos o faltos de ayuda y hacían una vida familiar. El Profesor director era un hombre excelente, de carácter bondadoso, y los niños lo querían entrañablemente. En París recibían clases y luego les hacían por la tarde dar un paseo, pero siempre vigilados, mientras que en Alemania se entregaban libremente a todo género de juegos y deportes que ejercían en ellos un alto poder educador.

Entre nosotros, la Escuela correccional está montada a la antigua, y aunque el sistema disciplinario no es tan duro como el de la Roquette, la educación, está bastante abandonada, dando lugar a repetidas protestas de las sociedades protectoras del niño.

Nuestra Escuela correccional para niñas de Aldecoa tiene un funcionamiento no sólo de acuerdo con los adelantos de la ciencia moderna, sino con los principios de humanidad. Se agrupan las niñas clasificadas en tres o cuatro clases distintas y se someten al régimen de cultura bondadosa correccional y de esta manera se consiguen mejores resultados.

El sistema paternal consiste en agrupar los niños y repartirlos entre padres de familias que los tratan como hijos. En los Estados Unidos, las Escuelas correccionales establecidas a base de este sistema y de la correccional de Berlín, no tienen cercados, y los casos de evasión son desconocidos.

Las razones por las cuales los predispuestos a las faltas graves y los que ya han faltado han de estar recluídos en establecimientos correccionales son tan evidentes que omito todo juicio acerca de ello.

*Protección de la niñez.*—En muchos países se explota despiadadamente a los niños. En Alemania, en el Japón, en Italia, en Suiza, en Inglaterra y aun en los Estados Unidos se ha comprobado que

realizaban trabajos considerables, bien debido a necesidades reales de los padres o a excesiva ambición o deseo de lucro. Este abuso produce los más grandes perjuicios para la niñez. Físicamente, los niños degeneran como consecuencia del trabajo prematuro a que se les somete en una edad que necesita ejercicio libre con alternativas de reposo. Intelectualmente quedan en la ignorancia más grande, porque no pueden concurrir a las Escuelas, y moralmente se pervierten en contacto con los mayores. Por todas estas razones el Estado se ha visto obligado a legislar en muchos países para proteger debidamente al niño y beneficiar al hombre del futuro.

En Alemania, en Inglaterra y en los Estados Unidos, se han promulgado leyes respecto de este asunto, y en casi toda, especialmente, se prohibe el trabajo a los menores de catorce años; pero esto no es bastante, porque para esa edad hasta los diez y ocho años están las escuelas de continuación, donde el niño deberá ir a completar su instrucción, no pudiendo dedicar todas sus horas al trabajo.

En Cuba no existe una legislación expresa; pero la Orden 368 del Gobierno Militar de los Estados Unidos en Cuba, en 1900, que es lo que primero legislaron éstos, en nuestro país, en materia de educación, se previene que todo menor de catorce años está obligado a asistir a clases durante los períodos lectivos, con la sola excepción de los hijos únicos de viudas pobres. A pesar de eso, en Cuba se explota considerablemente la niñez, particularmente durante las épocas de las escogidas de tabaco y de la recolección de frutos en algunos lugares.

El Estado podría hacer mucho más en todo lo concerniente a mejorar las condiciones actuales del niño, lo que redundaría en beneficio directo de la educación del futuro hombre.

*Conclusiones.*—La conquista más grande, la más sólida, la más considerable de la revolución que dió al traste con la dominación española en Cuba, es sin disputa la Escuela Pública, según la opinión del ilustre cubano Dr. Enrique José Varona. La Escuela Pública está hecha, está formada, es algo que ya no desaparecerá jamás en nuestro suelo, sean cuales fueren las peripecias por las que el destino pueda arrojar la patria en el curso de su existencia. Ya aquí existe un cuerpo poderoso de maestros, que representan fuerzas bastantes para no dejar detener el impulso y no

permitir que la Escuela Pública desaparezca. Esta ha sido sin duda la conquista más gloriosa de la revolución.

Cuando cesó la denominación española el año 1899, la Isla de Cuba, cubierta de escombros por la acción destructora de la guerra que había ensangrentado nuestra tierra, destruída nuestra riqueza pública, y mermada considerablemente nuestra población, se encontró frente al problema trascendentalísimo de un pueblo que, naciendo a la vida de la libertad, necesitaba del concurso de todos para el gobierno propio. Era, por tanto, de imperiosa necesidad la difusión de los conocimientos y el establecimiento de la Escuela Pública. Dos hombres distinguidos, a quienes la patria les estará eternamente reconocida, emprendieron la labor de crear esa Escuela, el Dr. Enrique José Varona y el distinguido Profesor Alexis E. Frye. El primero, con un entusiasmo tan grande como la necesidad social a que respondía y con el auxilio de superior conocimiento, dotó a nuestras Escuelas de un plan general de enseñanza, desde la primaria rural hasta la universitaria.

Fué una labor magna, cuya bondad se ha puesto de manifiesto por el modo como ha podido resistir con pocas variaciones desde entonces hasta nuestros días. Pero si el Dr. Varona se encargó del plan de la instrucción en general, otro hombre no menos distinguido, Alexis E. Frye, puso su alma toda en la organización de la Escuela primaria, aplicando todo su amor y la suma de todos sus conocimientos, a la causa de la Escuela. Al implantarse la instrucción primaria en Cuba, se trajeron a nuestra Escuela todos los conocimientos, todos los adelantos, todos los progresos que se habían realizado en materias de pedagogía, y nuestra Escuela se creó a la altura de la de los países más adelantados de la época; pero, desgraciadamente, para nosotros, nuestra Escuela se petrificó; no ha dado un solo paso más, y está actualmente en las mismas condiciones que cuando fué organizada a raíz de la terminación de nuestra guerra de independencia.

Es un hecho comprobado en la historia de los pueblos que las transformaciones y los cambios efectuados por las revoluciones dentro de todos los órdenes no tienen un carácter permanente, porque la sociedad nueva, construída sobre los moldes de la antigua, tiende, cuando la calma ha sucedido al ardor y entusiasmo de los primeros momentos, a volver a su cauce como las aguas madres de un río que se ha desbordado.

La Escuela Pública era una creación nueva producto de aquel

desbordamiento, pero a medida que éste fué pasando se fué quedando sola y entregada al impulso que primitivamente se le imprimió.

"La Escuela Pública, dice el Dr. Varona, es algo que no desaparecerá jamás en Cuba, es la obra más fuerte resultante de nuestra revolución." Pero si todo eso es una verdad bella e incuestionable, no es menos cierto, como dice el ilustrado catedrático de nuestra Universidad, Dr. Alfredo M. Aguayo, "que la Escuela Pública se ha petrificado, que ha quedado en el mismo punto donde estaba en 1899" y nuestros sentimientos de honradez y patriotismo demandan que volviendo la mirada hacia ella, nos ocupemos de quitar infinitos obstáculos que interrumpen su progreso y son las causas un tanto deplorable de su actual atraso.

Una consecuencia de ese estado de cosas en que actualmente se encuentra la Escuela primaria cubana es el que se traduce por el lamentable estado en que se halla la disciplina en la mayoría de nuestras Escuelas.

Muchas son las causas determinantes de ese estado, y debemos tratar de combatirlas prontamente, si no queremos hacernos responsables de los males que pueden derivar de la continuación de aquéllas, que hacen penosa con exceso la ardua tarea del Maestro.

La causa principal de ese estado de cosas es el Maestro mismo. La Escuela cubana, doloroso es decirlo, no tiene en su generalidad Maestros, y en esto, más que en ninguna otra cosa, se han podido palpar las consecuencias de la situación a que antes me he referido.

Cuando en 1899 se empezaron a extender por todas las Islas las Escuelas Públicas, hubo necesidad de llamar a las filas del magisterio a todos los hombres y mujeres de buena voluntad que quisieran echarse sobre sus hombros la pesada, pero honrosa carga de instruir la niñez. No se exigía más condiciones que un entusiasmo grande por servir a esa causa y los más ligeros conocimientos. No podía ser de otra manera. ¿De qué otra suerte hubiera podido reclutarse aquel número considerable de Maestros en un país que acababa de ser devastado por la guerra y donde apenas si se podía decir que había habido Escuela Pública anterior?

Respondieron, pues, al llamamiento, dos o tres mil personas de buena voluntad, que con fe y confianza emprendieron la labor magna de acometer la enseñanza primaria en Cuba.

El plan que se puso entonces en práctica era el único posible:

no había otra manera de conseguir un contingente tan grande de instructores. Mr. Frye, con su superior conocimiento de las cosas, lo comprendió así; pero a su vez comprendió también la necesidad de que ese magisterio se fuera preparando y seleccionando, por lo que estableció aquel sistema de exámenes anuales, en virtud de los cuales se obligaba a los que a él pertenecían a adquirir conocimientos nuevos, dando ingreso al mismo tiempo a los que querían entrar en la carrera, haciéndose fácil la selección y el mejoramiento del personal. Tenía, además, el plan por objeto escoger de primera intención las personas que más tarde acabarían su preparación profesional.

Al mismo tiempo que se había creado la Escuela primaria cubana, se creó también en la Universidad la Escuela de Pedagogía, donde habrían de formarse los Profesores de las Normales, en las que a la vez, terminarían sus estudios, en cursos especiales, los Maestros seleccionados y que habían resistido las pruebas de competencia y de amor a la enseñanza durante varios cursos, así como se formarían también los nuevos Maestros que quisieran ingresar en la carrera. Pero el tiempo pasó y los exámenes anuales se siguieron celebrando, porque las Normales no aparecían por ninguna parte y, al fin, agotada la paciencia del sufrido cuerpo de Maestros, se suprimieron los exámenes para los Maestros en ejercicio, dejándolos en vigor para el ingreso de aspirantes. Con esta medida se realizó un mal muy grave, porque, si bien es verdad que era abusivo el hecho de obligar uno y otro año a los Maestros públicos a rendir una prueba de su competencia, no es menos cierto que con su supresión se ha quitado al maestro el estímulo poderoso que le obligaba a estudiar y seguir la corriente de los adelantos. Suprimidos éstos, se paralizó esa corriente y muchos, la gran mayoría, entregados sólos a los conocimientos de viejo adquirido, han caído también en la inercia, con el gran riesgo de perder lo ganado.

Las Escuelas Normales, debido al estado de nuestras cosas públicas, no se crearon, y el magisterio se ha seguido reclutando de la misma manera que se hizo en 1899, cuando por virtud de las circunstancias que dejamos citadas anteriormente, se vieron obligados a hacerlo de aquel modo.

El magisterio que se forma actualmente lo hace de la manera más deficiente. La burocracia, el espíritu de vivir la vida del presupuesto, ha despertado de tal manera en nuestro pueblo invadien-

do todas las clases sociales, que también ha viciado el magisterio, sobre todo el femenino.

Nuestro país marcha en ese sentido por una pendiente peligrosa en la que debe de detenerse, si no quiere palpar las consecuencias dolorosas que de ello se habrán de derivar. Da tristeza ver cómo hasta la población honrada y laboriosa del campo cambia su vida de libertad de labriego por la de empleadillo de oficina, donde consumirá su existencia aspirando un aire impuro y viviendo dentro de las estrecheces de un sueldo del Estado.

La aspiración suprema de una gran parte de nuestro pueblo, triste es confesarlo, es la obtención de un empleo en que pueda devengar un sueldo del Gobierno. Las mujeres, como no tienen fácil acceso en otros campos, han invadido el magisterio como el terreno de todas sus aspiraciones. Hay en ese sentido una corriente extraordinaria, y lo más lamentable es que en esa labor de querer sustraer la niña del hogar para lanzarla en la vida del estudio, donde se ha de conquistar un título de Maestra, cuenta no sólo con la influencia de la familia sino con la de las mismas Maestras que, animadas de los más grandes y elevados sentimientos, no piensan en la magnitud del mal que realizan, despertando, no el amor a la causa de la enseñanza, lo que sería muy noble y muy laudable, sino la aspiración a un puesto donde se ha de conquistar comodidad, bienestar y posición.

Me refiero, desde luego, a lo general. Estas Maestras, formadas así, sin preparación ninguna, ¿cómo va a ser posible que en el corto período de un año, a lo sumo, adquieran los conocimientos generales y mucho menos los particulares que necesita un Maestro?

Un Maestro es algo que no se puede improvisar, es algo que tiene que formarse al calor del trabajo, del estudio y del amor a la causa de la enseñanza. El Maestro necesita una gran suma de conocimientos generales y mayores aun de conocimientos especiales.

Ya no es hoy el magisterio carrera donde sólo se necesita valor para emprender la tarea de la enseñanza. Es un arte y una ciencia; pero un arte bello, complicado y una ciencia nueva, que ha nacido recientemente y que adelanta sin cesar.

Esa manera de reclutar el magisterio que dejamos expuesta es una de las causas determinantes de nuestros males. Esos Maestros formados en seis meses, ni tienen conocimientos suficientes, ni pueden haber probado su amor a la enseñanza, condición primera e indispensable del Maestro.

Culpa no es, sin embargo, de los que, llevados de los entusiasmos propios de la juventud, se lanzan por ese camino fácil para abrirse paso, sino de los que, encargados de velar por la salud del pueblo, no se ocupan de disponer los medios adecuados para formar el magisterio, haciendo de él una especie de institución benéfica donde la caridad se ejerza en favor de los Maestros, en vez de una institución elevada y superior donde se formen Maestros conscientes de sus deberes y verdaderas garantías de la Escuela Pública.

Para eso es necesario que se proceda inmediatamente a la creación de las Normales, con lo cual el Maestro no continuará siendo un advenedizo, sino una persona que encauza todas sus aspiraciones a hacerse de esa profesión, de la que no pensará separarse jamás. Que constituya una verdadera carrera; que para entrar en ésta sea necesaria una sólida preparación, algo así como lo que hoy se necesita para ser Maestro, y luego tres o cuatro años de estudio en ella. Que se facilite el acceso a todo el mundo, favoreciéndose entonces los medios de ingreso. Que se creen Normales en todas las provincias, y de esta manera, formados los Maestros al calor del estudio y bajo la dirección de Profesores competentes, enriquecerán su inteligencia y formarán su corazón; no serán esos los que se decepcionen a los primeros choques y que envenenen la enseñanza y amarguen la niñez (pues que tiempo han tenido en tres años de arrepentirse, si no estaban preparados para esa profesión); por el contrario de allí saldrán los Maestros aquilatados en el crisol del trabajo y del amor a la causa de la enseñanza.

Esta falta de preparación es una de las causas esenciales del estado de la disciplina en nuestras Escuelas y que ha dado esos resultados que dejamos expuestos al comenzar este trabajo.

El desconocimiento completo del niño. ¿Qué conocimiento acerca de la niñez va a tener un Maestro formado en diez o doce meses y con el solo recurso de un libro, que por muy excelente que sea no le puede dar más que una enseñanza muerta? El conocimiento del niño es algo que se impone, como dije oportunamente: sin él el Maestro va a luchar con inconvenientes muy serios. ¿De qué manera va a lograr imponer la disciplina y el orden conveniente en una Escuela una jovencita de diez y seis a diez y siete años, que sin más conocimientos de la niñez que los adquiridos en un Manual, se encuentra al frente de cuarenta o cincuenta niños? ¿De qué manera va a manejar aquellas fuerzas cuyo mecanismo desconoce? Está perdida, no sabe qué hacer y, como una consecuen-

cia inmediata y directa, vendrá el desorden por la falta de dirección conveniente, realizándose de esta manera dos grandes males, primero la pérdida de energías que debían emplearse en provecho de la niñez, y segundo, amargar la existencia del niño y acabar la vida del Maestro.

Es, pues, indispensable que el Maestro conozca al niño. Ya dejé expuesto en su oportunidad las razones del porqué, y ahora añado que ese desconocimiento del niño, debido a la deficiente preparación del Maestro cubano, es una de las causas más esenciales de las faltas que se notan.

El Maestro no puede estar abandonado a sí solo para realizar la educación del niño.

Necesita la cooperación y el concurso de los padres. Esa es sin duda otra de las causas esenciales del mal que nos venimos ocupando. Faltas de relaciones existentes entre los padres de los niños y los Maestros. La educación no se puede realizar de manera fácil sin ese acuerdo, sin esa relación. Necesitan ayudarse mutuamente: el Maestro requiere del concurso del padre para que lo apoye en el hogar, y el padre necesita del concurso del Maestro para que eduque a su hijo. Es un grave error esa eliminación absoluta que se hace por la generalidad de los Maestros del concurso de los padres en la obra de la educación. No se le da participación ninguna, no sabe cómo se realiza la educación de su hijo, no tiene relación alguna con el Maestro, y sólo le llega el eco, generalmente la protesta de lo que causa disgusto al niño y que, agitándose en la mente de los padres por el desconocimiento que tienen de todo lo que a la Escuela se refiere, en vez de convertirse en colaboradores del Maestro se convierten en sus enemigos, detractándole delante de los niños y perjudicando gravemente con esto la enseñanza y el principio de autoridad del Maestro tan necesario para la conservación del orden y de la disciplina.

El Maestro debe conocer personalmente a todos los padres e interesarlo en la obra de la educación de sus hijos.

Esta falta de relación es algo que los Maestros deben empeñarse en vencer; pero no deben esperar a que la iniciativa parta de los padres; es menester que parta de ellos, por dos razones: 1.°, porque con su superior conocimiento y dándose cuenta de lo esencial de esta relación no deben esperar a que parta de aquéllos, desconocedores de las ventajas que se derivan de aquí para sus hijos; y 2.°, porque aquéllos, abrumados tal vez por el peso de un trabajo

excesivo, no pueden atender a esa necesidad de ponerse en relación con el Maestro. El Maestro debe hacerse acreedor al respeto y estimación de los padres, como ya dejé dicho en otro lugar. La experiencia me ha enseñado que eso es de un resultado maravilloso y que ningún Maestro debiera dejar de practicarlo. De esa manera se evitarían todos los conflictos, se resolverían todas las dificultades y el problema de la disciplina quedaría en gran parte resuelto para el Maestro. Pero para que todo pueda ser, es necesario que el Maestro se haga acreedor a la estimación y respeto de la sociedad en que vive y la manera de conseguirlo no es otra sino como dije en su oportunidad siendo laborioso, honrado, atento, presentándose física y moralmente bien a la consideración pública, y sobre todo (no me cansaría de recomendarlo nunca), siendo muy exacto, de cuya virtud se derivan tantos bienes y que cuesta tan pequeña cosa. La Escuela, reflejo fiel de la sociedad, pero aspirando al mejoramiento de esa misma sociedad, tiene que luchar entre nosotros duramente con las consecuencias de nuestro estado actual. Cuba es un país que ha pasado bruscamente de la esclavitud a la libertad, del tutelaje a la vida independiente y, como no tenía preparación ninguna anterior, es natural que en el ejercicio de derechos que no estamos todavía bastante acostumbrados a manejar, nos excedamos algunas veces y otras nos quedemos sin llegar y que, como una consecuencia, no haya el concierto más completo. Ese estado, reflejándose en la Escuela, constituye un motivo tendente a perturbar el orden, siendo la misión del Maestro reunir esas fuerzas, encauzarlas y disciplinarlas realizando de esta suerte una labor de alto poder educador cívico.

No es sólo en el Maestro donde estriban las causas del estado que padecemos, sino que también es debido a otros factores, entre los que se encuentra la inspección técnica, la encargada de ayudar al Maestro y que debe tender a unificar. Este auxilio es, generalmente, muy poco provechoso y eficaz, porque hasta ahora casi todas esas plazas han estado desempeñadas, no por personas competentes, conocedoras de todos los problemas relativos a la enseñanza, sino por advenedizos protegidos de los caciques políticos de cada departamento, que en el momento del reparto, importándoseles muy poco la salud intelectual, moral y cívica de la sociedad futura, llevan a esos puestos, no a los competentes, no a los preparados, sino a sus ahijados dentro del campo de la política. Afortunadamente para la causa de la enseñanza, en estos últimos tiempos se

va reaccionando y esos puestos van siendo desempeñados por personas competentes, formadas al calor de los conocimientos de la ciencia pedagógica y de la práctica dada por la experiencia.

Pero si no tenemos casi Maestros, como queda demostrado, no tenemos tampoco Escuela en el sentido verdadero de la palabra, es decir, edificios adecuados que reúnan las condiciones pertinentes que dejé anotadas en su oportunidad. Las Escuelas están instaladas en edificios de particulares hechos para casas de familias y donde, por consiguiente, no existe ninguna de las condiciones, ni aun las más indispensables, que debe reunir una buena Escuela. Es imposible que en esos lugares, donde toda incomodidad tiene su asilo, se pueda realizar una buena disciplina. La armonía, la limpieza, la luz, el aire, etc., son factores principalísimos, y donde esto no se realice, la disciplina corre mucho peligro de no poderse conseguir.

El aula debe ser alegre, amplia, ventilada, fresca, donde no haya motivo de malestar ninguno; pero en nuestras Escuelas no se puede conseguir nada de esto, y en cambio se contribuye como factor a proporcionar el malestar y la inquietud de la población escolar, para mantener la disciplina. Es indispensable un patio de recreo, un lugar donde el niño pueda jugar libremente y gastar su excedente de energía física. Nuestras Escuelas, generalmente, carecen de él y, cuando lo tienen, es tan pequeño que apenas sirve para otra cosa que para motivos de desorden, dada la estrechez en que los niños tienen que moverse. El Maestro no puede hacer nada o hacer muy poco en el sentido de conseguir el mejoramiento de las condiciones esenciales de las Escuelas; teniendo, por tanto, qué sufrir las causas de un mal que no está en su mano remediar y al que el Estado debería prestar toda su atención; pero ya dije de qué manera podría el Maestro contribuir a proporcionar el bienestar dentro del aula en la medida de sus posibilidades.

A estas causas esenciales hay que añadir otras no menos importantes derivadas de la falta de conocimiento y dirección, la carencia general de orientaciones para conseguir la disciplina. No creo que deban darse reglas inflexibles dentro de las cuales el Maestro tenga que moverse en un espacio reducido; pero sí encuentro completamente indispensable que se den ciertas orientaciones generales para que ésta se pueda realizar en todo tiempo y de la mejor manera. Aquí no tenemos ningún sistema de dis-

ciplina. Todo se concreta a un reglamento donde se prescriben ciertos castigos que deben aplicarse, añadiendo que lo demás debe depender del Maestro y de su amor a la causa de la enseñanza. Es indudable que esto es así cuando se trata de verdaderos Maestros que han hecho de la enseñanza un apostolado; pero como no es lo corriente, sino la excepción, es indispensable que se den orientaciones más precisas a fin de mantener el orden y la mejor disciplina. Descartamos, desde luego, el principio de la autoridad absoluta y despótica, porque ya su momento pasó; pero no debemos tampoco dejar la libertad absoluta, porque, como vimos, eso es incompatible con la misma libertad. El niño necesita la guía, la superintendencia benévola del Maestro, que supla su falta de conocimientos y experiencia; pero al mismo tiempo se le debe conceder cierta libertad necesaria para que vaya haciéndose consciente de sus deberes y del gobierno propio.

Las ciudades escolares, que son uno de los medios corrientes empleados para conseguir el gobierno de la Escuela por los propios niños, son algo muy complejo, que necesita mucha habilidad por parte del Maestro y recargan excesivamente sus deberes. Como esta condición primera impuesta es difícil de encontrar, lo mejor es dar las indicaciones siguientes que se pueden inferir como las mejores, del estudio que hemos dejado hecho de todos los sistemas. El sistema del honor en los grados superiores y el sistema de la superintendencia benévola para los primeros grados.

Los niños pequeños se manejarán fácilmente explotando sus intereses, es decir, todo lo que en esa edad risueña de la vida constituye un motivo de interés y simpatía: la dulzura y la bondad son motivo de poderosos resultados, y cuando se cometen faltas, se debe buscar, como dijimos en otro lugar, el camino del corazón. Puede usarse como medio la calistenia, para ir formando más claramente el sentimiento de subordinación indispensable como factor de la educación. No me parece demás recordar, que aun en los países donde está autorizado el castigo corporal bajo la forma de golpe, se exceptúa de ellos a los niños pequeños que, como se dijo, debían ser tratados con los mayores miramientos y bondades que su debilidad y su ignorancia demandaban. Es indispensable desde luego, para que pueda ser, que el Maestro tenga conocimiento completo del niño, pues de otra suerte, tropezará con dificultades insuperables que no podrá vencer y de las cuales se derivará el desorden y la indisciplina.

En los grados superiores ya es otra cosa. Allí podría emplearse con éxito el sistema del honor. Cada aula eligiría siete u ocho niños dentro de los más distinguidos por la rectitud de sus costumbres, que constituirían el tribunal de honor, que sería asesorado o aconsejado por el Maestro, en caso necesario; pero que dejaría en bastante libertad a los niños para juzgar las faltas de sus compañeros. Este tribunal tomaría previamente juramento a todos los niños del aula de cumplir determinado Código que sería propuesto por el Maestro, aprobado en asamblea general y que contendría artículos como éstos: no mentiré, seré exacto, etc., y que, como dije, habría de jurar solemnemente cada alumno. En caso de falta los miembros del tribunal se reunirían y después de oído al acusado, deliberarían acerca de la culpabilidad, es decir, si se comprueba el hecho con sus atenuantes y agravantes que puedan concurrir. Probada la falta, habrán de participarla al Maestro para que éste, de acuerdo con su superior conocimiento, aplique el correctivo merecido. Todas las faltas habrían de ser juzgadas por ese tribunal, que bien se reunirá todos los días a una hora determinada, o cada vez que sea necesario. Este sistema de gobierno propio no descarta el empleo de los medios estimulantes recomendados para excitar el cumplimiento de los deberes. Creo que deberá darse al fin de cada mes, aunque mucho mejor sería al final de cada semana, un certificado, que llevarán los niños a sus casas para mostrarlos a sus padres o encargados, quienes los firmarán y entregarán al niño para que a su vez le compruebe al Maestro que ha sido visado por los padres y que devolverá después de tomar nota en su libro de premios y castigos. En este certificado aparecerá la curva semanal o mensual de adelanto, trazada de acuerdo con los vales diarios que recibirán los niños a la terminación de las labores y en las que se hará constar su conducta, su aplicación, su exactitud, su higiene, etc. Estos vales serán devueltos al Maestro cada semana o cada mes para que pueda trazar la curva y extender el certificado con vista de ellos. Al final de cada período se hará un certificado con los resultados de los semanales o mensuales, y, por último, al final del curso, se extenderá uno que comprenda todo el año y donde los niños y los padres puedan darse cuenta de los adelantos y servir de base para el reparto de premios de final de curso.

He empleado este medio y puedo asegurar que es de un resultado maravilloso; pero demanda relaciones con los padres de fa

milia y concepto claro del cumplimiento de su deber por parte del Maestro. No implica ni gran costo ni trabajo, y son tantas las ventajas que de ese sistema se derivan para el buen gobierno de la Escuela, que vale la pena hacer el pequeño sacrificio de dedicar dos o tres horas cada semana o cada mes a la construcción de la curva de adelanto.

El Estado o algunos individuos de la sociedad pueden contribuir, como se hace actualmente en Sancti Spíritus, al coronamiento de la obra, repartiendo como premio entre los mejores alumnos de las Escuelas, libretas de ahorros, y cuyo reparto se puede hacer de la manera más justa de acuerdo con el plan trazado en estas líneas.

Estas son, a mi juicio, en suma, las causas esenciales que determinan el mal que amenaza nuestra Escuela Pública, y éstos también los medios indispensables para llegar a corregirlos.

## BIBLIOGRAFÍA

*Educational Problems by Stanley Hall,* New York, D. Appleton & Co., 1911.

*Herbart and the Herbartians,* by Charles de Garmo, Boston.

*Teoría y Práctica de la Educación,* por Alcántara García.

*Educación de la Voluntad,* por Payot, Madrid, 1901.

*Educación y Herencia,* por M. Guyau, Madrid.

*Manual de Pedagogía,* por el Dr. A. M. Aguayo.

*Nouveau Dictionnaire de Pedagogie,* F. Buisson, París, 1911.

*School Sanitation and Decoration,* por Burrage and Bailey, New York.

*Historia de la Pedagogía,* G. Compayré, París, 1902.

*Derecho Penal; Recopilación de Notas, Dr. José A. González Lanuza,* por José A Martínez, Habana. 1906.

*Educación Intelectual, Moral y Física,* por Herbert Spencer.

*Psicología del Niño y Pedagogía Experimental,* por el Dr. E. Claparede.

*Fundamentos de la Moral,* por el Dr. Enrique José Varona.

*Higiene de las Escuelas,* por el Dr. L. Dufestel, Madrid, 1911.

*Revista de Educación,* Dr. A. M. Aguayo, núms. 3-4-5-6-8-9-12 de 1911.

Idem íd. íd., núms. 1-4-5-6-7-8-10, de 1912.

*Revista de Educación,* Dr. A. M. Aguayo, núms. 2-4-5, de 1913.

*Ensayos sobre Educación,* por el Dr. Manuel Valdés Rodríguez, Habana.

*Las Ideas Modernas sobre los Niños,* por Alfredo Binet, Madrid 1910.

*La Roquette am Urbam,* Folleto, Dra. María Luisa Dolz.

*Teoría sobre la Enseñanza,* Sánchez Blanco, Madrid, 1912.

# LECCIONES DE LENGUA GRIEGA SOBRE EL TEXTO DE HOMERO

POR LA SRTA. LAURA MESTRE

## CAPITULO III.

« Ἀτρεΐδαί τε καὶ ἄλλοι ἐϋκνήμιδες Ἀχαιοὶ,
ὑμῖν μὲν θεοὶ δοῖεν, Ὀλύμπια δώματ' ἔχοντες,
ἐκπέρσαι Πριάμοιο πόλιν, εὖ δ' οἴκαδ' ἱκέσθαι·
παῖδα δ' ἐμοὶ λῦσαί τε φίλην, τά τ' ἄποινα δέχεσθαι,
ἁζόμενοι Διὸς υἱόν, ἑκηβόλον Ἀπόλλωνα. »

*Traducción.*

«¡Atridas y griegos de brillante armadura! los dioses, moradores del Olimpo, os concedan tomar la ciudad de Príamo, y retornar felizmente a vuestros hogares; pero libertadme a mi hija querida y aceptad el rescate, venerando al hijo de Júpiter, el certero Apolo.

*Lexiología.*

*Artículo:* τά, neut ac. pl. conc. con ἄποινα.

*Nombre:* Ἀτρεΐδαί, voc. pl. Ἀχαιοί, voc. pl.

Θεοί, nom. pl. de la 2ª decl.

Δώματα, ac. pl. neut. de δῶμα (crasis) por δόμημα, τος, τό, por el cual usamos a veces el indedinable δῶ: mansión. R. δομέω, ήσω, *construir*, por δέμω, Neut. de la 3ª decl.

Πρίαμος, ου, ὁ. Los poetas y los jonios hacen el gen. en οιο: Πριάμοιο. También agregan ι al dat. pl. con la ν eufónica: λόγοισιν. En el dual. en vez de λόγοιν, usan λόγοιϊν. Nombre de la 2ª decl. gen. sing.

Πόλιν, ac. sing. de la 3ª decl. fem; gen. πόλιος; poet. πόλεος; at. πόλεως; dat. πόλιι o πόλι; πόλεϊ, πόλει, at; voc. πόλι. Pl. nom. y voc. πόλιες, πόλεες, πόλεις; g n. πολίων, πολέων, πόλεων dat. jon. πόλισι; poet. πόλεσι; ac. πόλιας, πόλεας, πόλεις. Dual. πόλιε, jon; πόλεε, poet. Gen. y dat πολίοιν jon; πολέοιν, πόλεων, poet. y at.

Παῖδα, ac. sing. fem. de παῖς, παιδός, ὁ, ἡ, de la 3ª decl.

Ἄποινα, ac. pl. neut. de τὸ ἄποινον, de la 2ª decl.

Διός gen. de Ζεύς, de la 3ª decl. irr. y Ζην, Ζηνός; dor. Ζάν, Ζανός.

Υἱός, ου, ac. sing. de la 2ª decl.

Ἀπόλλωνα, ac. sing. ap. con υἱόν, de la 3ª decl. Ἀπόλλων, ονος.

*Adjetivos:* ἄλλοι, voc. pl. de ἄλλος, ἄλλη, ἄλλο, *otro*, *alius*. Carece de ν en el neutro y se declina por αὐτός.

Εὔκνήμιδες, voc. pl. conc. con Ἀχαιοί. De ἐϋκνήμις, ιδος, ὁ, ἡ, *bien calzado*. La forma poet. tiene diéresis: εὖ. Homero lo usa por sinécdoque por *bien armado:* κνημίς, ίδος, ἡ, *la bota*, por κνήμη, ης, ἡ, la pierna. Adjetivo de la 2ª clase.

Ὀλύμπια, ac. pl. neut. de la 1ª clase, conc. con δώματα. Ολύμπιος, α, ον, *olímpico*, *ca*. Se deriva de Ὄλυμπος; jon. Οὔλυμπος, ου, ὁ, *alto monte de Tesalia* y *Macedonia*.

Φίλην, ac. sing. fem. de φίλος, η, ον, comp. φίλτερος; sup. φίλτατος; de la 1ª clase.

Ἑκηβόλον, ac. sing. masc. de ἑκηβόλος, ου, ὁ, ἡ, de βολή, ης, ἡ, de la 1ª clase.

*Pronombres:* ὑμῖν, dat. pl. de σύ.

Ἐμοὶ dat. de ἐγώ, sing. Por el gen. ἐμοῦ se usan las formas jonias ἐμεο, ἐμεῖο, ἐμεῦ, μεῦ, ἐμέθεν. (Κλῦθι μευ.)

*Verbos:* δοῖεν, 3ª pers. pl. del aor. 2º de opt. por δοίησαν; del verbo δίδωμι; fut. δώσω; aor, 2º ἔδων, *dar*.

Ἐκπέρσαι, inf. aor. act. de ἐκπέρθω, *devastar*, *tomar*, fut. ἐκπέρσω; aor. 2º ἐξέπραθον, por ἐξέπαρθον; de πέρθω.

Ἵκεσθαι, inf., aor. med. de ἱκνέομαι (que toma su sentido de ἵκομαι, *ir*) aor med. ἱκόμην.

Λῦσαι, del verbo λύω. Λῦσαι, δέχεσθαι: infinitivos empleados en el sentido del imperativo, uso frecuente en Homero.

Δέχεσθαι, inf. de δέχομαι, *aceptar*; fut. δέξομαι; perf. δέδοχα; perf. pas. δέδεγμαι. Imp. 2ª per. l. pres. medio δέχεσθε.

*Participios*: ἔχοντες, nom. pl. conc. con θεοί; de ἔχω, fut. ἕξω y σχήσω, imp. εἶχον, ἔσχηκα, poet. aor, 2º ἔσχον.

Αἰζόμενοι, nom. pl. del verbo ἄζω y ἄζομαι, *venerar;* ἀζόμενοι participio pl. m.

*Adverbios*: εὖ, *prósperamente*, *felizmente*, de ἐῦς, *bueno*.

Οἴκαδε y οἴκαδε, *a casa*, de οἶκος, or., o.

*Conjunciones*: τε, καὶ; μὲν, *a la verdad*, y δὲ opuesta, μεν-δέ.

*Composición.*

Οἱ ἐϋκνήμιδες Ἀχαιοὶ ἐκπέρσουσι Πριάμοιο πόλιν.
Θεοὶ, Ὀλύμπια δώματα ἔχοντες, διδοῦσι τοῦτο.
Αὐτοὶ δὲ, ἁζόμενοι ἑκηβόλον Ἀπόλλωνα, λύσουσι παῖδα φίλην Χρύσου.
Ὁ γὰρ αὐτοῖς δώσει ἀπερείσια ἄποινα.

Los bien armados griegos tomarán la ciudad de Príamo.

Esto conceden los dioses, moradores de las mansiones olímpicas.

Pero ellos, reverenciando al certero Apolo, libertarán a la hija querida de Crises.

Y éste les dará un enorme rescate.

## BIBLIOGRAFIA

I.—La Patria Alemana; por GONZALO DE QUESADA. Leipzig, 1913.

Nuestro muy querido amigo el Sr. Gonzalo de Quesada, Ministro de Cuba en Alemania, ha publicado una bella obra titulada *La Patria Alemana,* en la que de modo excelente, con profusión de grabados artísticamente hechos, y en estilo claro y sencillo, nos da a conocer la vida de ese gran pueblo en todas las manifestaciones de su actividad, haciendo resaltar la figura de su pujante Emperador, que en su singular deseo por el auge de su nación, ha puesto al alcance de tal fin todas sus energías, contemplando el éxito maravilloso de su gestión. Y es tanto de agradecer, obra de tal índole, cuanto que no sólo se contrae a una relación sucinta, como afirma el autor, "de la organización política y el progreso del Imperio Alemán, transformado en cuatro décadas, en una potencia mundial que maravilla al universo por sus conquistas en el campo de las ciencias, en la industria y el comercio"; sino que cada capítulo abarca una minuciosa exposición de lo que en él se ha querido tratar, obteniendo el lector una idea tan completa como exacta de la materia correspondiente al mismo. Y ese florecimiento reconocido por el mundo entero débese de modo muy principal al método científico de sus instituciones, así como a la admirable disciplina de sus hijos en quienes, como dice el autor, palpita el patriotismo de que es ilustre y constante exponente S. M. Guillermo II. Para llegar el autor a la época actual necesita avivar el recuerdo de época pasada, por lo que hace la historia del nuevo Imperio, nos da idea de la constitución imperial, nos hace un retrato de Guillermo II, haciendo sobresalir sus cualidades admirables: altruísmo, elevación de miras, extensos conocimientos literarios, lo superior de la vida de su hogar; es decir, cuanto deba reunir quien por su condición debe ser no sólo modelo de ciudadanos sino poseer las dotes intelectuales necesarias para acentuar más y más la buena influencia de aquellos principios que hayan de llevar a su pueblo al mayor grado de progreso.

No hemos de seguir paso a paso el desenvolvimiento de todas

y de cada una de aquellas fuerzas que han contribuído al esplendor de la nación, concretándonos a las que en cierto modo tienen para nosotros atractivo mayor; así, diremos que el derecho debe su especial desarrollo a la superior y paciente obra de los escritores legistas que, año tras año, han ido formando un cuerpo científico de derecho, al extremo de resultar la literatura alemana sobre esta materia, monumental, y en cuya obra se han utilizado cuatro métodos: el metafísico o *a priori,* el histórico, el analítico y el comparativo, siendo el genuino representante del primero el siempre famoso Kant, como fué el más ilustre paladín de la escuela histórica Savigny. En la escuela socio-filosófica descollaron Jhering, Kohler y Stammler, ejerciendo el primero extraordinaria influencia en la ideas jurídicas modernas; su obra es una perfecta reacción contra la escuela histórica, pues en vez de considerar las leyes como el idioma, como producto de un crecimiento inconsciente, estima que la ley se va formando conscientemente para llenar los propósitos de la humanidad. En este capítulo nos habla el Sr. Quesada de la obra de la codificación, de la tarea de la Comisión a la que tal libro fué encomendada, publicándose tras siete años de continúo bregar el resultado de la misma, para ser examinada minuciosamente por otra Comisión la obra de aquélla hasta llegarse a redactar un proyecto de Código.

Pero de todos los capítulos que forman este libro ninguno para nosotros como aquel en que de modo analítico nos da idea exacta del desenvolvimiento de la instrucción pública—sobre cuyo particular ya publicamos algunos párrafos del libro en la REVISTA [1]—y que hemos de confesar que su lectura nos dejó una impresión tan honda como agradable; pudimos comprender cuánta verdad se encierra en aquella inscripción que llevara uno de los estandartes de la Escuela Pública núm. 8 de la Habana con motivo de la brillante y primera parada escolar que tuviera efecto en esta capital a raíz de la saludable reorganización de nuestras escuelas públicas y en que se leía: "Queréis pueblo, formad escuelas". Al apreciar el desarrollo de la instrucción primaria en Alemania, bien se comprende que ella es la base del feliz desenvolvimiento de una nación ya que en esos planteles no sólo se puebla la mente de sanas ideas, se forja al ciudadano haciéndole saber sus deberes y sus derechos con relación a la patria, sino que se infiltra en el corazón los más elevados sentimientos que habrán

1 *La enseñanza técnica en Alemania.* Vol. XVI, p. 69.

de transformar a los escolares en el mañana en ciudadanos útiles y dignos. Por ello es que los pedagogos alemanes entienden que el porvenir será de la nación mejor educada; de ahí el que Lutero exhortase a los Consejos Municipales para que cuidasen de la juventud, abogando por el establecimiento de una educación nacional; el que las ordenanzas de Weimar en 1619, afirmasen que era deber cívico la asistencia obligatoria a los planteles de primera enseñanza, y deseosa la nación de orientar lo mejor que fuera posible a los que habían de ser mentores de la juventud, envióles al extranjero para que se dieran cuenta de los métodos de Pestalozzi; efectuándose transformaciones en la enseñanza merced a los esfuerzos de los neohumanistas, como Wolf, Schleiermacher, G. Humboldt, identificándose los ideales de la instrucción pública con los de la patria.

No fueron de menor importancia las gestiones que en pos de la educación realizara Federico Guillermo decretando la asistencia obligatoria; pero el renacimiento de la cultura alemana es debido al impulso de las Universidades de Halle y de Göttingen, que transformaron la vida académica abriéndose paso el espíritu moderno de civilización. Al hacerse la instrucción función del Estado, robustécense las Universidades con su propia generosidad, diversifícanse los programas de las escuelas secundarias y se pone en planta la enseñanza superior de la mujer, apreciándose en toda su extensión el beneficio que tal cosa había de proporcionar, dándole a ella toda la consideración a que siempre es acreedora. Los Kindergarten no aparecen regulados por la ley; la educación infantil antes de la edad escolar depende de la iniciativa privada; a veces son auxiliados por los Ayuntamientos. Fundóse la primera escuela en Blankenburgo en 1840; la segunda en 1881, y en 1903 había 804 Kindergarten, siendo 294 de ellos del Municipio. El comienzo de la escuela para los alemanes es a los seis años hasta los 14, exactamente como resulta entre nosotros, siendo los padres y tutores los responsables de la asistencia, cuya falta se castiga en unos casos con multas y hasta con encarcelamiento. Esta obligación de hacer que los niños concurran a sus escuelas respectivas desde la edad señalada por la ley, ha dado resultados maravillosos, resultados que también se palparon en nuestro país cuando los inspectores especiales impedían que vagasen por nuestras calles los niños que debieran asistir a sus aulas; y mientras en Alemania preocupa esta concurrencia hondamente, aquí, de una plumada,

se suprimieron agentes de tanta utilidad, como si esta rama preocupase muy poco a los que obligados están a prestarle preferente atención, no sólo aumentando las aulas para dar cabida a los niños necesitados de enseñanza, sino proporcionando los medios para renovar el material escolar, tan necesitado de ser substituído, ya que el único que poseemos es el adquirido por la primera y beneficiosa intervención americana. No obstante el gran esfuerzo del Gobierno alemán por instruir a su pueblo, no faltan las iniciativas particulares con excelentes resultados, pues las familias pueden educar a sus hijos en casa, debiendo, por el mero hecho de no recibir instrucción pública, presentarse a examen en las Instituciones del Estado para poder alcanzar su *certificado*. En 1906 había 60,584 planteles públicos de primera enseñanza con 10 millones de alumnos y 614 privados con 42 mil estudiantes que pagaban. En Prusia, en 1911, había 38,648 escuelas con 6.573,074 alumnos; y aunque la enseñanza sea gratuita, los padres que disfrutan de posición desahogada, obligados están a costear los libros y enseres. El año escolar en Prusia hállase dividido en dos semestres, y es, quizás, como dice el Sr. Quesada, el mayor en número de días en el orbe, pues hay de 236 a 240 días de clase. Las vacaciones, por todo 12 semanas, coinciden con las fiestas de la iglesia, y forman dos grupos, uno en invierno y otro en verano. La escuela se abre a las 7 a. m. durante el verano, y a las 8 a. m. en invierno, siendo el promedio en cada aula de 50 alumnos en Prusia. Esta ligera idea de la instrucción primaria nos hace apreciar la identidad de pensamientos que existe entre las naciones en esta rama, y aunque el promedio primero que tuvimos en nuestras escuelas fué el mismo anteriormente señalado para Prusia, la necesidad obligó a variarlo, pues la capacidad de muchas aulas, la mayor parte de ellas, simples cuartos de viviendas particulares, hacían imposible la aglomeración de tantos niños en espacio relativamente reducido que los sometían a naturales molestias.

El plan de estudios es idéntico en las escuelas públicas y en las privadas, cosa que debiera resultar aquí lo mismo para evitar la aplicación de funestos y rutinarios métodos que hacen se desarrolle la memoria a expensa de la inteligencia. Las asignaturas no son muchas, realizándose la enseñanza en forma excelente con el necesario esfuerzo, para que el alumno aprenda de verdad y no de modo superficial. Mucho se ha hecho aquí en ese sentido, aun-

que no en todos los lugares de igual manera, y a ello se debe ciertamente la cultura pedagógica que han adquirido nuestros maestros, el positivo adelanto de nuestros escolares y las pruebas por ellos rendidas en los exámenes de maestros que anualmente se llevan a cabo o en las oposiciones que ha efectuado la Junta de Educación de la Habana y de otros Distritos. Las materias que se enseñan son las siguientes: alemán, aritmética, escritura, geografía, historia, dibujo, canto, religión. Estas son las que corresponden a la enseñanza elemental, las mismas, poco más o menos, que enseñamos en nuestras escuelas, señalándose en las clases superiores en Alemania, y en el propio horario, horas para física, historia natural y principios de geometría. El canto no sólo figura por lo que educa el oído y el buen gusto, sino por la general creencia de que habrá de ayudar al soldado de mañana a sufrir mejor las penosas marchas de la guerra. El fin de la enseñanza es formar ciudadanos, realizar una educación basada en el concepto del deber, por lo que fácilmente se nota el que no se la fomente artificialmente por la emulación, ni con premios, desconociéndose los exámenes, hasta el del "certificado". La enseñanza objetiva, siempre que sea posible, es preferida a toda otra, ella produce resultados maravillosos, porque se aprende mejor despertando el poder de observación que hace se alcance un concepto más exacto y mejor de las cosas; de ahí el que se lleven a los niños a los bosques, a los jardines de plantas, zoológicos, etc., con el fin de que se penetren bien de lo que se presenta ante sus ojos, para que puedan después relatar o escribir según se estime más oportuno, ante sus compañeros, lo que hubiesen contemplado. No era posible que nación tan adelantada diese preferencia especial a la memoria, trátase en la escuela del desarrollo gradual de la mente utilizando la memoria sólo en casos absolutamente indispensables. La adaptación al medio, he ahí lo que nunca olvidan los alemanes en su enseñanza, ya que no todos los niños deben ser preparados de la misma manera, pues los conocimientos no podrán ser utilizados en igual forma. Amoldados los planteles al carácter de la localidad, se ha establecido la agricultura como elemento necesario para la vida; en centros fabriles, como Munich y Berlín, prepárase al niño para la vida industrial, proporcionándoles una completa instrucción en el dibujo y nociones de aquellos oficios a que pudieran dedicarse, dándoles a las mujeres los conocimientos de lavado, cocina, costura, etc.

Los maestros de primera enseñanza reciben su educación en establecimientos preparatorios y en escuelas normales. Para ingresar en los primeros, donde están tres años, es preciso haber pasado por la escuela elemental, sufrido exámenes en la preparatoria y después de otros tres años en la Escuela Normal, se considera a los educandos como maestros ayudantes, poniéndoles a prueba con un sueldo de $ 250 anuales, que llega a $ 300 cuando reciben el nombramiento definitivo, siendo para esto preciso que pasen un examen de carácter privado después de dos o cinco años de estar en la escuela. Al cumplir veinticinco años, se les paga $ 327.50, aumentándose cada tres años a razón de $ 37.50, hasta la edad de cuarenta en que el total es de $ 525. En lo sucesivo van subiendo cada dos años $ 50, hasta llegar al máximo de $ 725, pudiendo entonces el maestro pedir su jubilación. Además del sueldo gozan los maestros de una cantidad para gastos de casa, que varía de $ 25 a $ 252; siendo el sueldo mayor que puede obtener, después de 28 años de servicio, el de $ 950 al año, fluctuando el de una mujer, en iguales circunstancias, de $ 300 a $ 617.50, según la edad y el puesto que desempeñe. Atienden los encargados de la enseñanza la salud del niño que acude a las escuelas públicas, y sociedades particulares proporcionan a los pobres el almuerzo que no tendrían en sus hogares. Es tanto el interés que despierta la salud del niño, que antes de matricularse tiene que ser examinado por un médico adscripto a la escuela, y como resulte física o mentalmente débil, se le pone en clase de inferior graduación a la que le pueda corresponder, con el fin de evitar exceso de esfuerzo mental. El objetivo principal de que la enseñanza se desenvuelva de modo uniforme y progresivo no se pierde un instante de vista, y a ello se debe el que todo niño que a los dos años de estar en una escuela no adelante se le envíe a una escuela auxiliar donde recibe atención especial. Las clínicas dentales funcionan en los planteles desde hace diez años; y los niños anémicos tienen sus escuelas en medio del bosque, asisten a las clases dadas al aire libre durante el verano. Hay asimismo, en todo distrito escolar, clases para sordomudos, ciegos y anormales; existen 90 planteles para sordomudos y 49 para ciegos; siendo las casas, tanto para los que se encuentran en estas circunstancias como para los que acuden a recibir la enseñanza elemental, locales espaciosos e higiénicos, con patios para recreos, roperos en amplios corredores, aulas nítidas, pavimento pulido, paredes blancas con

pocos adornos. El costo de las escuelas primarias llegó en 1906 a 130 millones de pesos.

Ocúpase también el Sr. Quesada de los *Mittelschulen,* que son las intermedias entre las primarias y las superiores; en algunas partes de Alemania son de segunda enseñanza, en Prusia de primera, aunque algo más adelantadas que las que llevan esta denominación. Ellas promueven el progreso más rápido de los estudiantes excepcionales para que pasen el examen que les proporciona el privilegio de servir un año en el ejército y para poner a los muchachos en condiciones de ganarse la vida a los diez y seis años, como de suministrar a los aprendices mayores conocimientos que los que puedan alcanzar en la escuela primaria. El programa de estudios está redactado de acuerdo con las necesidades y aptitudes del alumno; las asignaturas son las mismas que en las primarias, pero ampliadas, siendo potestativo el aprendizaje del latín y del inglés, y obligatorio el francés. Otra Institución no menos interesante es la llamada *Forbildungschulen,* escuelas de continuación o suplementarias; hay como 1,600 en Prusia, con unos 300,000 alumnos; son industriales, agrícolas, o comerciales, y la asistencia no es obligatoria en todos los Estados. Los niños que van a estudiar carrera, ingresan en la *Höhere Schule,* que se divide en tres clases: clásicas o *gimnasios;* semiclásicas o *Realgimnasios,* y modernas o *Oberrealschulen;* a las que corresponden tres planteles de segundo grado: *Progimnasio, Realprogimnasio* y *Realschule.* Los primeros tienen nueve clases, que se denominan en latín, *sexta, quinta, quarta, tertia, secunda, prima,* y los tres últimos se dividen en alto y bajo. La evolución de las escuelas superiores es el triunfo del modernismo sobre los viejos moldes. Después de tratar todas estas cuestiones con competencia y conocimiento, nos informa el autor sobre la importancia de los *Lehrerkonferenz* (conferencia de maestros) así como de las precauciones tomadas para proteger la juventud contra la criminalidad, exponiendo el tipo del tribunal de Colonia y el de Francfort. Indica el Sr. Quesada que el tipo de Colonia es la tutela; la villa se divide en cinco circunscripciones de vigilancia cada una bajo un tutor, quien juzga sin apelación; no impone penalidad, y considerando que el delito es debido a ignorancia o falta de juicio, explicado al delincuente su inmoralidad, lo entrega a las sociedades de mejoramiento, a los padres o los maestros, cuya presencia en la vista es obligatoria. El tutor-juez se asesora por lo común con los jefes de los diversos credos

religiosos, directores de centros competentes, un médico y los padres de familias, quienes con él forman una especie de tribunal. El tipo de Francfort se diferencia del de Colonia en que la organización de la represión es una, pues todos los delitos son juzgados por la misma persona. Por causa de las dificultades que presenta el hallar tutores que reunan condiciones y quieran aceptar el car go dice el Sr. Quesada que se ha pensado en el nuevo sistema de Leipzig, en el cual el tutor resulta un funcionario de la salubridad pública.

Otra Institución de no menor interés que las señaladas es la Escuela Superior Técnica puesta en las mejores condiciones para que su enseñanza produzca efectos saludables. Juzgada Alemania, como indica el Sr. Quesada, por algunos como un pueblo sólo de pensadores y de poetas, ha sido posible advertir lo contrario al comprobarse el gran contacto de los estudios científicos con la práctica industrial, pues estimando el Gobierno alemán el beneficio grande que ello reportaría, hubo de exigir que sus funcionarios estuviesen mejor instruídos en los asuntos a su cargo, porque así podrían llenar mejor su cometido. Y como que cada nación tiende a colocarse siempre en mejores condiciones dentro de la lucha por la vida para derivar el mayor bien en el natural pugilato que mantiene con las otras naciones, de ahí el que se colocasen los planteles técnicos a la mayor altura, estableciéndose en varios lugares escuelas de arquitectura y politécnicas e industriales, siendo Baviera y Sajonia los primeros que reglamentaron la enseñanza técnica. Desde 1899 data la fundación de la Escuela Superior Técnica de Arquitectura y de la Escuela de Ingenieros. Los planteles técnicos alemanes se pueden dividir en dos grupos: técnicos industriales y técnicos comerciales. Los industriales son de cuatro clases: escuelas superiores, intermedias, elementales y de perfeccionamiento profesional, y las Facultades son de arquitectura, ingeniería civil, mecánica, química, construcción de barcos y arquitectura naval, metalurgia y ciencias naturales; en aquéllas sólo se admiten a los estudiantes que tengan el certificado. Las horas de estudios a la semana son de 33 para los arquitectos y 38 para los ingenieros civiles, mecánicos y eléctricos. Las cuotas, de 2.50 a 4 marcos por conferencia y de 2 a 3 marcos por los experimentos y ejercicios. La matrícula de entrada fluctúa de 10 a 30 marcos; las instalaciones son magníficas y los laboratorios soberbios. Hay asimismo en los

centros enumerados escuelas superiores que especializan, como las de minería, pintura, música y las comerciales.

Por último, diremos que la importancia que tienen las universidades en Alemania lo demuestra su florecimiento cada día creciente, siendo centros donde la cultura se adquiere en toda su extensión y con verdadera solidez. Hay en la historia de estas universidades dos períodos: uno, desde el siglo XII hasta el XVII, y el otro, que comprende el XVIII y el XIX. En el primer período, el propósito de estas Instituciones fué el de enseñar la filosofía antigua y dar a conocer las letras así como la cultura mental de la época clásica; en tanto que en el segundo se fomentó la filosofía moderna, emancipándose las ciencias del dogmatismo filosófico y teológico. Fueron las universidades durante una época corporaciones docentes autónomas convertidas en los tiempos actuales en meros organismos del Estado, pero independientes en cuanto hace referencia a cursos y exámenes. Es tal el cuidado que tiene el Gobierno en la elección de sus profesores que, según afirma el Sr. Quesada, sólo los sapientes tienen cátedras, alcanzándose beneficios extraordinarios, pues que el objetivo principal dentro de cada universidad es dar al alumno la mayor suma de conocimientos en aquella especialidad que hubiere elegido. Casi todas las universidades cuentan con cuatro Facultades: Teología, Derecho, Medicina y Filosofía, siendo el Rector la autoridad suprema de la Institución, salvo en aquellas universidades en que el Soberano del Estado o un Príncipe de la Real Casa fuere el *rector magnificentisimus*. La elección del Rector se hace por el total de profesores titulares, lo que en parte resulta en nuestra Universidad, pues que intervienen también los profesores auxiliares, como en Gottingen votan los profesores extraordinarios junto con los titulares. Existe una diferencia entre nuestra Universidad y las alemanas, porque si en éstas el Rector precisamente ha de ser uno de los profesores, entre nosotros pudiera serlo uno de fuera, sin necesidad de que la elección sea confirmada por el jefe del Estado como acontece en la nación de que nos venimos ocupando. Tiene el Rector todos los asuntos corrientes y preside las reuniones del Senado, como el de aquí, que se ocupa de toda la parte administrativa, sanciona las modificaciones de carácter técnico y preside el Consejo Universitario. Compónese el Senado del Rector, de los Senadores especialmente nombrado por los titulares, del moderador de la Universidad y de los Decanos de las Facultades, y éstas, a su vez, están

constituídas únicamente por los titulares, y no, como entre nosotros, por ellos y por los auxiliares. Cuando vaca alguna cátedra, los miembros de la Facultad proponen al Gobierno el que ha de ocupar el puesto, y siempre recae la elección en brillante personalidad del mundo científico, evitándose de este modo y con resultado sobresaliente, los pugilatos que surgen en la constitución de los tribunales que han de juzgar las oposiciones y, lo que es más vergonzoso, el imperio de la influencia inclinando a veces la balanza del lado del menos capacitado. El día que sea posible efectuar entre nosotros tal cosa, se mejorará el cuerpo de profesores en todos los órdenes de la enseñanza. Cada facultad elige de entre sus miembros su Decano, tal como se realiza en nuestra Universidad. Además de los profesores titulares los hay honorarios, extraordinarios y *Privatdozenten;* en algunos planteles hay maestros en comisión, quienes sin ser del personal académico, se encargan de materias que no figuran en el plan de estudios. No resulta en Alemania lo que aquí, que el profesor de la Universidad únicamente puede explicar las materias que se enseñan en la Institución; el profesor titular puede, además de su cátedra, dar conferencias sobre otros asuntos de su facultad y está obligado a pronunciar una disertación pública u ofrecer una serie de ejercicios como curso especial y una conferencia privada gratuita. El sueldo tiene basado su aumento en el número de años de servicios, efectuándose dicho aumento cada cuatro años. Aunque el sueldo no es crecido, existen además cantidades para investigaciones especiales. Los estudiantes retribuyen a los profesores por las conferencias, y a diferencia de lo que injustamente existe aquí, en que el profesor tiene por horizonte de su vejez la miseria, y su familia un verdadero desastre económico, en Alemania hay disposiciones que regulan el derecho de jubilación, las pensiones y montepío para la viuda y los huérfanos de los profesores. Los *Privatdozenten* usan las aulas como los demás profesores y cobran cuotas a los alumnos; en varios lugares, como en Prusia, pasados algunos años, llegan a recibir cierto sueldo y hasta cuando su labor resulta meritoria, el Gobierno les otorga el título de profesor. El número de estudiantes en el semestre de invierno de 1912. ascendió a 6,816, de los cuales 3,213 eran mujeres, a quienes en 1908 se abrieron las puertas por primera vez. Las Universidades se sostienen de los auxilios del Gobierno y de las matrículas, cuotas de los alumnos e ingresos de los hospitales y de las clínicas que dependen de ellas.

Hay dos clases de matrículas: la completa, que da derecho al grado y para la que es necesario el certificado, y la pequeña, que sólo exige mostrar conocimientos para continuar las lecciones. El año universitario se divide en dos semestres, uno de verano y otro de invierno. Los estudios de derecho duran tres años y medio; cuatro los de teología protestante y las matemáticas, ciencias naturales y filosofía e historia, y cinco los de medicina. No hay rigor en la asistencia de los estudiantes.

De la misma manera que el Sr. Quesada ha presentado el cuadro de la enseñanza en todos sus detalles y con la más perfecta claridad, así también ha tratado, brillantemente, lo relativo al Ejército, la Marina, la Agricultura, la Industria y el Comercio; esforzándose por dar una idea tan completa como le ha sido posible, sin olvidar, en cada una de las antedichas ramas, el poner de relieve los procedimientos modernos practicados en el Imperio alemán.

Terminaremos esta ligera nota bibliográfica sobre libro tan interesante, felicitando calurosamente a su autor por su hermoso esfuerzo en pro de la vulgarización en idioma castellano de los adelantos portentosos de la culta Alemania, gran nación cuyo progreso en todos los ramos de la actividad, tiene fija las miradas del mundo civilizado.

II. Gramática de la Lengua Griega; por los Profesores del Colegio de Veruela. Madrid, 1910.

Las buenas referencias que hemos tenido sobre el mérito de este libro, que habrá de proporcionar, según el criterio de sus autores, a los que estudien la lengua griega, un medio de llegar a conocerla resolviendo las múltiples dificultades de su aprendizaje, nos han movido a obtener dicha obrita con el exclusivo fin de darla a conocer por si se creyese oportuno tomarla en considerarración en la enseñanza universitaria. De forma esencialmente práctica, da importancia tanto a los paradigmas como a los catálogos y ejemplos, aparecen distribuídas las reglas por el cuerpo de la Gramática a medida que su conocimiento se ha estimado oportuno, no sólo para declinar y conjugar, sino para construir correctamente. La forma de exposición de su materia pone de manifiesto la diferencia que existe entre la disposición de la antigua gramática griega y la de la moderna, pero sus autores expresan que la índole

de la obra no permitía el aparato científico con que muchos gramáticos presentan las reglas de sintaxis, pues acomodada al *Ratio Studiorum,* han separado los dialectos, por ejemplo, dando preferencia al ático, prescindiendo de la particularidad de la lengua griega en los autores inspirados en el Nuevo Testamento y en los escritores eclesiásticos, como igualmente no se toma en consideración el griego moderno. Ha sido de especial interés para sus autores que las reglas no aparezcan complicadas por virtud de las múltiples excepciones que existen, al extremo de descartar de los paradigmas aquellas formas consideradas como menos frecuentes. A poco que se observe el Indice General, se notará que no dividen el estudio de la Gramática en Fonología, Morfología y Sintaxis, como se advierte en las obras de Curtius, Inama, etc., etc., sino que en la *Parte Primera* se enseña—después de expuestas las letras, su división y signos ortográficos, no haciendo más que una mera indicación de los acentos—la declinación del artículo y la del substantivo clasificada de acuerdo con el método antiguo y no conforme con los principios científicos que señalan su división en consonancia con la terminación de los temas. En esto parece seguir el método de Maunoury y el mismo de Gretzeri, que fué tan encomiado por los que acomodan siempre su enseñanza al *Ratio Studio rum* y que rompiendo a veces con las exigencias del adoptado por los modernos gramáticos aceptan el conocimiento previo del artículo como base para facilitar el aprendizaje de la flexión nominal, sacándolo del grupo de los pronombres, que es el lugar que le corresponde. Y como todas las materias resultan enlazadas, de ahí el que inmediatamente expongan cuanto se refiere a los pronombres y hasta cuanto atañe al verbo regular y a los mudos, ya que todo se desenvuelve de modo sencillo y acomodado a reglas generales fijas.

Después de ésto danse las nociones indispensables acerca de las construcciones generales: concordancia, sujeto, complementos, etc., lo mismo que hace Maunoury en la parte que denomina Sintaxis pequeña, porque entendió éste, como los autores de esta gramática, que con las nociones preliminares y las fundamentales de Sintaxis podrán los alumnos empezar a construir en lengua griega. En desacuerdo con lo aceptado en la actual exposición de los principios de toda gramática, tratan en la parte segunda y dentro del concepto *Nociones fonéticas* cuanto se refiere a los cambios de sonidos: contracción, crasis, traslado de la aspiración, la acentua-

ción en las sílabas como sus particularidades en las declinaciones, para ocuparse después, lo que a nuestro juicio debió hacer en su respectivo lugar, de las observaciones sobre la tercera declinación, de los substantivos contractos, de los nombres sincopados y de los irregulares. La declinación del adjetivo y los comparativos y superlativos vienen después y al hablar de éstos señalan las formas irregulares que se presentan. Explicado el pronombre antes del lugar que le corresponde, exponen los autores al llegar a este punto los reflexivos, recíprocos, demostrativos y correlativos, concretándose al desenvolver la flexión verbal a la exposición de las reglas en que descansa la conjugación de los verbos líquidos, así como todo lo referente a los verbos en μι, aoristos que imitan la conjugación en μι y perfectos irregulares. Como continuación del sistema de exposición adoptado después de discurrir sobre las partículas indeclinables, nos vuelven a hablar de la fonética expresando los cambios que se verifican tanto en las vocales como en las consonantes para tratar de nuevo en el capítulo de la morfología cuanto se refiere a la declinación nominal bajo la base del tema que exponen Curtius y otros al principio de la Morfología y para analizar asimismo la estructura del verbo griego y poder de este modo admirar lo ingenioso y delicado de su mecanismo y la flexibilidad con que el pueblo heleno expresaba espontáneamente los más variados matices de sus pensamientos y afectos, tratando después de la formación de las palabras y la exposición de los verbos según la clasificación que de los mismos se ha dicho. Como fácilmente puede advertir el lector, es un método *sui generis,* que no aceptaríamos si tuviésemos que redactar una gramática de la lengua griega, pero que puede dar excelentes resultados, ya que la exposición de la materia se hace con toda claridad.

La Sintaxis aparece desenvuelta con competencia y con método y de seguro que bien aprendida resultarán los alumnos mejor preparados para hacer cualquier análisis del modo más correcto, pues a ello se puede llegar cuando se logra fijar con precisión sus principios fundamentales, concretándolos y condensándolos en algo más exterior y palpable, las partículas. Por último, ocúpase el libro de los dialectos y especialmente del homérico y del pindárico, con más extensión del primero que del segundo. Respetando el criterio mantenido por los autores de esta Gramática creemos que hubiera sido más conveniente exponer separadamente cada uno, dándole la amplitud que se estimase oportuna, pues si es cierto que el jónico tiene

sus particularidades, en su carácter de lengua poética, porque constituye el habla de Homero y de los poetas épicos y es asimismo dialecto de la prosa jonia por ser el usado por Herodoto e Hipócrates, no lo es menos que el dorio ofrece interés en su aspecto de dorio de la prosa y dorio de Teócrito, el cual debe ser conocido a fin de poder determinar con precisión desde el primer instante a cuál de las desviaciones del tipo fundamental primitivo corresponde la forma que pueda uno hallar en la lectura de los clásicos.

Dr. Juan M. Dihigo,
Profesor de Lingüística y de Filología.

| | |
|---|---|
| Biología (1 curso) | Profesor Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso) | |
| Zoografía (1 curso) | |
| Antropología general (1 curso) | ,, Dr. Luis Montané. |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| Histología y Embriología Zoológicas | Dr. Arístides Mestre (Aux.) |
| Genética | |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Arístides Mestre (Conservador del Museo Zoológico y Jefe de los trabajos prácticos del Laboratorio de Biología,); Dr. Pablo Miquel (Jefe del Gabinete de Astronomía); Dr. Nicasio Silverio (Jefe del Gabinete de Física), Dr. Gerardo Fernández Abreu (Jefe del Laboratorio de Química); y Dr. Jorge Hortsmann (Director del Jardín Botánico). Estos diversos servicios tienen sus respectivos ayudantes.—El «Museo Antropológico Montané» y el Laboratorio de Antropología tienen por Director al Profesor titular de la asignatura.

## 3 ESCUELA DE PEDAGOGIA

| | |
|---|---|
| Psicología Pedagógica (1 curso) | Profesor Dr. Alfredo M. Aguayo. |
| Historia de la Pedagogía (1 curso) | |
| Higiene Escolar (1 curso) | |
| Metología Pedagógica (2 cursos) | ,, Dr. Manuel Valdés Rodríguez. |
| Dibujo lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo natural (1 curso) | |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| I. Crítica de la Educación Contemporánea... | Profesor Dr. Luis Padró. (Aux.) |
| La Pedagogía Experimental | |
| II. Lectura é interpretación de las obras de los grandes pedagogos contemporáneos | |

Agrupada la carrera de Pedagogía en tres cursos, comprende también asignaturas que se estudian en otras Escuelas de la misma Facultad. El Director del Museo Pedagógico es el Profesor titular de Metodología.

## 4. ESCUELA DE INGENIEROS, ELECTRICISTAS Y ARQUITECTOS

| | |
|---|---|
| Dibujo Topográfico estructural y arquitectónico. (2 cursos) | Profesor Sr. Eugenio Rayneri. |
| Estereotomía (1 curso) | |
| Geodesia y Topografía (1 curso) | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Agrimensura (1 curso) | |
| Materiales de Construcción (1 curso) | ,, Sr. Aurelio Sandoval. |
| Resistencia de Materiales. Estática Gráfica (1 curso) | |
| Construcciones Civiles y Sanitarias (1 curso) | |
| Hidromecánica (1 curso) | ,, Sr. Eduardo Giberga. |
| Maquinaria (1 curso) | |
| Ingeniería de Caminos (3 cursos: puentes, ferrocarriles, calles y carreteras) | ,, Dr. Luis de Arozarena. |
| Enseñanza especial de la Electricidad (3 cursos) | ,, Sr. Ovidio Giberga. |
| Arquitectura é Higiene de los Edificios (1 curso) | ,, Dr. Antonio Espinal. |
| Historia de la Arquitectura (1 curso) | |
| Contratos, Presupuestos y Legislación especial á la Ingeniería y Arquitectura (1 curso) | |

Esta Escuela comprende las carreras de Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista y Arquitecto; y son sus profesores Auxiliares: Dr. Andrés Castellá, Sr. A. Fernández de Castro (Jefe del Laboratorio y Taller Mecánicos); y Sr. Plácido Jordán (Jefe del Laboratorio y Taller Eléctricos); con sus correspondientes ayudantes. En dicha Escuela se estudia la carrera de *Maestro de Obras;* exigiéndose asignaturas que corresponden á otras Escuelas.

## 5. ESCUELA DE AGRONOMIA

| | |
|---|---|
| Química Agrícola é Industrias Rurales (1 curso) | Profesor Dr. Francisco Henares. |
| Fabricación de azúcar (1 curso) | |
| Agronomía (1 curso) | ,, Sr. José Cadenas. |
| Zootecnia (1 curso) | |
| Fitotecnia (1 curso) | |
| Economía Rural y Contabilidad Agrícola (1 curso) | ,, Sr. José Comallonga. |
| Legislación Rural y formación de Proyectos (1 curso) | |

El profesor auxiliar de esta Escuela es el Dr. Buenaventura Rueda (Jefe de los Museos y Laboratorios).

Para los grados de *Perito químico agrónomo* y de *Ingeniero agrónomo*, se exigen estudios que se cursan en otras Escuelas.

---

En la Secretaría de la Facultad, abierta al público todos los días hábiles de 1 á 5 de la tarde, se dan informes respecto á los detalles de la organización de sus diferentes Escuelas, distribución de los cursos en las carreras que se estudian, títulos, grados, disposiciones reglamentarias, incorporación de títulos extranjeros, etc.

## AVISO

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias es bimestral.

Se solicita de las publicaciones literarias ó científicas que reciban la Revista, el canje correspondiente; y de los Centros de instrucción ó Corporaciones á quienes se la remitamos, el envío de los periódicos, catálogos, etc., que publiquen: de ellos daremos cuenta en nuestra sección bibliográfica.

Para todo lo concerniente á la Revista (administración, canje, remisión de obras, etc.) dirigirse al Sr. Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Los autores son los únicos responsables de sus artículos; la Revista no se hace solidaria de las ideas sustentadas en los mismos.

## NOTICE

The Revista de la Facultad de Letras y Ciencias, will be issued every other month.

We respectfully solicit the corresponding exchange, and ask the Centres of Instruction and Corporations receiving it, to kindly send periodicals, catalogues, etc., published by them. A detailed account of work thus received will be published in our bibliographical section.

Address all communications whether on business or otherwise, as also periodicals, printed matter, etc., to the Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

## AVIS

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias parait tous les deux mois. On demande l'échange des publications littéraires et scientifiques: il en sera fait un compte rendu dans notre partie bibliographique.

Pour tout ce qui concerne la Revue au point de vue de l'administration, échanges, envoi d'ouvrages, etc., on est prié de s'addresser au Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Les auteurs sont seuls responsables de leurs articles, et la Revue n'est engagée par l'opinion personelle d'aucun d'eux.

Vol. XVII UNIVERSIDAD DE LA HABANA. Núm. 3.

# REVISTA

DE LA

# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

*DIRECTOR:*

Dr. EVELIO RODRIGUEZ LENDIAN.

*REDACTORES JEFES:*

Dr. ARISTIDES MESTRE. Dr. JUAN MIGUEL DIHIGO.

*COMITÉ DE REDACCION:*

Dres. GUILLERMO DOMINGUEZ ROLDAN, SERGIO CUEVAS ZEQUEIRA, CARLOS DE LA TORRE, CARLOS THEYE, ALFREDO M. AGUAYO, LUIS PADRO, ALEJANDRO RUIZ CADALSO, ANTONIO ESPINAL, FRANCISCO HENARES Y BUENAVENTURA RUEDA

NOVIEMBRE DE 1913.

## SUMARIO:

—Discurso inaugural del Curso Académico de 1913 á 1914 *Dr. Ricardo Dolz.*
—Necrología: Fernando de Saussure..... *Dr. J. M. Dihigo.*
—El entremés o el lugareño en la corte..... *Sr. Augusto Von Kotzebue.*
—La expulsión de los diputados cubanos del Parlamento español en 1837..... *Dr. Evelio Rodríguez Lendián.*
—Psicología de la sugestión..... *Dr. Mateo I. Fiol.*
—Bibliografía.—I. The doctrine of evolution: its basis and its scope, by Henry Edward Crampton.—II. Life in the sea, by James Johnstone.—III. Les transformations brusques des êtres vivants, par L. Blaringhem.—IV. Les incertitudes de la Biologie, par M. Leclerc du Sablon.—V. La génèse des Instincts, Etude Expérimentale, par P. Hachet-Souplet..... *Dr. Arístides Mestre.*
—Miscelánea.—La novena serie de conferencias.

Imprenta "El Siglo XX"
de Aurelio Miranda
Teniente Rey 27
Habana

# ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS.

*Decano:* Dr. Evelio Rodríguez Lendián.
*Secretario:* Dr. Juan Miguel Dihigo.

## 1. ESCUELA DE LETRAS Y FILOSOFIA.

| | |
|---|---|
| Lengua y Literatura Latinas (3 cursos) | Profesor Dr. Adolfo Aragón. |
| Lengua y Literatura Griegas (3 cursos) | ,, Dr. Juan F. de Albear. |
| Lingüística (1 curso)<br>Filología (1 curso) | ,, Dr. Juan Miguel Dihigo. |
| Historia de la Literatura Española (1 curso)<br>Historia de las literaturas modernas extranjeras (2 cursos) | ,, Dr. Guillermo Domínguez y Roldán. |
| Historia de América (1 curso)<br>Historia moderna del resto del mundo (2 cursos) | ,, Dr. Evelio Rodríguez Lendián. |
| Psicología (1 curso)<br>Filosofía Moral (1 curso)<br>Sociología (1 curso) | ,, Dr. Sergio Cuevas Zequeira (Aux.) |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Sergio Cuevas Zequeira para el grupo de Historia y Ciencias Filosóficas; Dr. Ezequiel García y Enseñat para el grupo de Literaturas y Dr. Sixto López Miranda para el grupo de estudios de Lenguas, los cuales dan conferencias sobre sus respectivas materias.

El Laboratorio de Fonética Experimental tiene por Director al Profesor titular de Lingüística.

## 2. ESCUELA DE CIENCIAS.

### [a] Sección de Ciencias Físico-Matemáticas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso.<br>Análisis matemático (Cálculo diferencial é integral) 1 curso | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Geometría superior y analítica (1 curso)<br>Geometría descriptiva (1 curso)<br>Trigonometría (1 curso) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Física Superior (1er. curso)<br>Física Superior (2º curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Química general (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Biología (1 curso)<br>Zoología (1 curso) | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Dibujo Lineal (1 curso)<br>Dibujo Natural (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Cosmología (1 curso)<br>Mecánica Racional (1 curso)<br>Astronomía (1 curso) | ,, Dr. Victorino Trelles. |
| Geodesia (1 curso) | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Botánica general (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |

### [b] Sección de Ciencias Físico-Químicas.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica)<br>Trigonometría (plana y esférica) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Física Superior (1er. curso)<br>Física Superior (2º curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Química Inorgánica y Analítica (1 curso)<br>Química Orgánica (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Dibujo Lineal (1 curso)<br>Dibujo Natural (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Biología (1 curso)<br>Zoología (1 curso) | ,, Dr. Carlos de la Torre. |
| Botánica general (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |
| Cosmología 1 curso | ,, Dr. Victorino Trelles. |

### [c] Sección de Ciencias Naturales.

| | |
|---|---|
| Análisis matemático (Algebra Superior) 1 curso | Profesor Dr. Pablo Miquel (Aux.) |
| Geometría Superior (sin la Analítica)<br>Trigonometría (plana y esférica) | ,, Dr. Claudio Mimó. |
| Química general (1 curso) | ,, Sr. Carlos Theye. |
| Dibujo Lineal (1 curso)<br>Dibujo Natural (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Física general (1 curso) | ,, Dr. Plácido Biosca. |
| Mineralogía y Cristalografía (1 curso)<br>Geología (1 curso) | ,, Dr. Santiago de la Huerta. |
| Botánica general (1 curso),<br>Fitografía y Herborización (1 curso) | ,, Dr. Manuel Gómez de la Maza. |

Vol. XVII NOVIEMBRE DE 1913 Núm. 3

# REVISTA
## DE LA
# FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS

LIBRARY
NEW YORK
BOTANICAL
GARDEN.

## DISCURSO INAUGURAL DEL CURSO ACADEMICO DE 1913 A 1914

POR EL DR. RICARDO DOLZ Y ARANGO

*Catedrático Titular de la Facultad de Derecho.*

Sr. Presidente de la República: Sr. Rector de la Universidad: Compañeros y discípulos: Señoras y Señores:

Al comenzar la carrera del profesorado universitario, que ha sido la más permanente aspiración de mi vida, fué este discurso inaugural uno de los honores más deseados. Seguíase en aquella época un orden riguroso de antigüedad para llegar a esta grande distinción, y lograr ocupar esta tribuna en momento tan solemne, significaba algo así como una consagración del tiempo en la carrera que con tanto cariño se había abrazado.

¡Cuándo me tocará el discurso inaugural! Esta exclamación, tantas veces en lo interno del alma pronunciada, era como un ensueño, como un ideal dulcemente acariciado. Y llegóme, señores, no hace mucho, el turno, y lo renuncié. Y me ha vuelto a tocar este año y lo he aceptado rindiéndome al fin al cumplimiento de un deber más penoso que grato. Así son siempre en la vida las aspiraciones. Sus alegrías duran el tiempo que tardan en convertirse en realidades.

No hay ya para mí, por lo que significan dentro y fuera de esta casa veintidós años de profesorado, ni ilusiones, ni deseos.

MAR 18 1914

Triste condición de la vida. Este momento que se soñó venturoso no tiene en el ánimo sabor de éxito, ni imprime al corazón alientos de triunfo. Ni glorias, ni lauros anhela ya este profesor. Lo que más me atrae en este recinto, no es el aire de ambición ni de vida que pueda venir desde fuera; resulta ser urna cineraria que guarda los restos mortales del sabio profesor Padre Félix Varela.

¿Será ésa la única ambición que va dejando en todos los países la lucha de los hombres intelectuales? No lo sé; pero al menos en el nuestro pesan muchos los desengaños y las ingratitudes. Y hastiado de la lucha extrauniversitaria se va amando esta casa cada día más, y ya que no es posible vivir eternamente en este Claustro, se ambiciona la muerte, en la que, como dice Charron, "lo que está oculto debajo es muy hermoso", y se sueña, cual suprema aspiración del ideal, en volver aquí para siempre, como el maestro excelso, a descansar en el lugar más amado de la tierra.

Y la muerte este año no ha tocado en nuestra huerta; todos los Profesores permanecemos en nuestros puestos, a pie firme, cumpliendo nuestros deberes, sin que sea necesario hacer el elogio de ninguno eternamente desaparecido. Y la juventud, llena de vida, viene aquí a recoger, por medio de sus prestigiosos representantes, premios y diplomas. Dejemos, pues, la muerte, que ella también debe descansar, y saludemos la vida en esa juventud triunfante, representada por los que han logrado honores en este curso, dedicándole desde este sitio aplauso sincero a sus esfuerzos por el brillo de la futura intelectualidad cubana, que en brazos de ellos está depositada.

Ahora, el tema o tesis del discurso. ¿No significan las precedentes líneas amor y grande a la Universidad? Pues defendamos las flores que en ella se cultivan. Este discurso es una "Defensa de los intelectuales".

## I

El número de matriculados aumenta incesantemente en este Centro de enseñanza: en el Curso académico de 1904 a 1905 se matricularon en las distintas Escuelas que comprenden las tres Facultades, 516 alumnos; en el de 1905 a 1906, 554; en el de 1906 a 1907, 581; en el de 1907 a 1908, 746; en el de 1908 a 1909, 961; en el de 1909 a 1910, 1017; en el de 1910 a 1911, 1070; en el de 1911 a 1912, 1067, y en el de 1912 a 1913, 1118.

En la enseñanza privada solicitaron exámenes en el Curso académico de 1904 a 1905, 94 alumnos; de 1905 a 1906, 98; de 1906 a 1907, 106; de 1907 a 1908, 129; de 1908 a 1909, 144; de 1909 a 1910, 184; de 1910 a 1911, 256; de 1911 a 1912, 348, y de 1912 a 1913, 610.

Cuando se ama una institución, el aumento de los que a ella concurren, motivo debe ser de júbilo. Pero una voz autorizada, la de Mr. William H. Taft, fustigó en su discurso pronunciado el 1.º de Octubre de 1906, en este recinto, a los cubanos que se dedicaban a las honrosas carreras que aquí se confieren, condensando sus pensamientos en siguiente párrafo que copio textualmente del periódico *La Discusión,* correspondiente al día siguiente: "Lo que "vosotros los cubanos necesitáis es sentir el deseo de ganar dinero, "establecer grandes empresas y llevar a cabo la prosperidad de "esta hermosa Isla, y los jóvenes cubanos deberían, la mayoría "de ellos, dedicarse a los negocios." (Aplausos.) ¡Y hubo aplausos ante ese llamamiento a la riqueza material y esa condenación a la intelectualidad cubana!

Cuando el afortunado Secretario de la Guerra de los EE. UU. de A. llegó, aunque por un solo período, a ocupar la presidencia de su Nación, ya más lejos de los cubanos, pudo derramar sobre nosotros la inmensa cantidad de desprecio y de desdén que sólo dejó entrever en su peroración del acto inaugural del Curso académico de 1906 a 1907, diciendo en un paréntesis del discurso que pronunció en la *New York Stock Exchance,* lo siguiente: "Estan-"do en Cuba (donde por cierto todos ustedes serían mirados des-"pectivamente por ser comerciantes: allí todos son hidalgos veni-"dos a menos o políticos que viven del Presupuesto)"; y le fué dable afirmar en el propio discurso, con más franqueza, su enemiga a las clases intelectuales y su amor a la riqueza material. De ese *speech* en la *New York Stock Exchance* es este párrafo: "pero "el hecho es que, hoy en día, la palabra de un comerciante vale "lo que él estipule en una transacción, y que pasa todo lo contra-"rio con un abogado, médico, o miembro del Gobierno". Y este otro en que concreta definitivamente su pensamiento: "yo hago "propaganda furiosa para que los jóvenes americanos se dejen de "la abogacía y medicina, pues mientras menos se dediquen a pro-"fesiones que exigen tiempo y estudios especiales, y que no resul-"tan en su mayoría productivas, tendremos sólo profesionales

''idóneos y menos hombres fracasados que maldicen haber adop-
''tado esos recursos''.

Por otra parte, es innegable que en las actuales democracias, olvidándose de que, como en su artículo ''Aspiraciones'' [1] dijo el Dr. Antonio Sánchez de Bustamante, ''Una democracia necesita, ''más que cualquiera otra forma de Gobierno, aptos y buenos ''servidores'', se ha levantado un oleaje de ataques, y aun de insultos, contra los que despectivamente llaman ''los intelectuales'', ''los universitarios'', ''los sabios'', ''los filósofos'', ''los superhombres'', ridiculizándolos como seres inútiles y hasta perjudiciales que deben dejar sus puestos a ''los hombres de acción'', a los temperamentos incultos, que no hayan pasado por las Universidades, pero que estén provistos de acometividad.

Si se observan los datos precedentes y, lejos de dejarlos en un improductivo aislamiento, se unen y armonizan para su estudio, no sería difícil llegar, dentro de la más severa lógica, a que hoy no debe ser en esta casa día de placer, sino de dolor. El aumento de la población universitaria no es un fenómeno pasajero o transitorio ,sino que por las cifras anteriormente consignadas resulta un hecho persistente, en que de una manera gradual, pero siempre en escala de ascensión, va habiendo mayor número de jóvenes cubanos que se dedican a las carreras que aquí se confieren. A esas carreras condenadas por la autoridad de Mr. Taft, quien, en una gran canalización de las fuerzas representadas por la juventud cubana, quisiera desviarlas de este edificio para llevarlas a la Industria, al Comercio y a la Agricultura, esas otras grandes manifestaciones del trabajo humano. A esas carreras que no hacen sino ''universitarios'', ''intelectuales'', gente ridícula e inútil que perjudica a la gran función pública de las democracias.

Si tales cosas que se dicen por hombres serios, y que se repiten como cánones de la democracia, fueran ciertas, habría que colgar de negros crespones este Paraninfo. Estaríamos aquí perdidos desviando a la juventud cubana del cauce de su enriquecimiento personal, y contrariando la prosperidad y progreso materiales de esta hermosa Isla; estaríamos, además, haciendo abogados, médicos, ingenieros, en una palabra, ''intelectuales'' y ''universitarios'', cuando lo que necesita el país es gente de acción, hombres ejecutivos y de combate. Y habríamos de colocar en el pórtico de nuestra entrada un cartel que dijera, poco más o me-

1 Cuba Contemporánea.—Enero 1913.

nos, lo siguiente: *"Esta casa no sirve para nada. Estamos, ade-"más llenos de huéspedes. Suplicamos al que pase por aquí siga "su camino hacia adelante."*

II

Vale la pena refutar esos ataques que se dirigen contra nosotros.

Las observaciones de Mr. Taft son de un vuelo tan corto, que basta elevar un poco la mente para que dejen de producir en nuestro ánimo la más ligera impresión de la verdad. El distinguido ex-Presidente ha creído que el objeto principal de esta Institución de enseñanza es acrecentar la fortuna privada de los que a ella vienen a solicitar sus favores. ¡Pequeño nivel para colocar problema tan profundo como el de la orientación de la juventud de un país! Aquí no se viene, como en una fábrica, a aprender a ganar el pan; aquí se viene a aprender a levantar el espíritu para comprender la vida, ser bueno, e influir en el bienestar general.

No hay que buscar el beneficio de las Universidades en lo que personalmente y para la vida material puedan proporcionar a los que aquí obtienen los títulos académicos que ellas otorgan, sino en la influencia que algunos de los hombres de ellas salidos llegan a lograr en el porvenir de la nación a que pertenecen. Es punto fundamental saber si el progreso de la humanidad se debe a una cultura general media o al impulso de ciertos hombres que se destacan del nivel de sus contemporáneos. Hace ya mucho tiempo que el Profesor Georges Dumesnil expuso en su obra *La Pedagogía en la Alemania del Norte* estos dos sistemas, uno, "colectivista", tendente a difundir la enseñanza al mayor número, aunque en pequeñas dosis, y otro, individualista", encaminado a dar el mayor desarrollo posible a la enseñanza de los menos, de los pocos que presentan condiciones privilegiadas de inteligencia. Y es viejo el aforismo de Huxley [1] de que el progreso de la humanidad ha dependido siempre de la producción de hombres de genio. No hay que exagerar como en cierto artículo que no há mucho leí en un periódico de New York ,firmado creo por Mr. Martin, en el que se afirmaba que la humanidad sólo había producido treinta y cinco hombres de primer orden, entre los que recuerdo a Homero,

1 Tomás Enrique; sabio naturalista, pensador y publicista inglés; fué Rector de la Universidad de Aberdeen.

Fidias, Rafael, Miguel Angel, Shakespeare, Demóstenes, Esquilo Gœthe, Bethowen, Aristóteles, Newton, Platón, César, Aníbal, Colón, Alejandro, Hipócrates, Napoleón, Washington... ; pero cualquiera dentro de su país, y aun en la esfera de su propia profesión, puede con el recuerdo hacer prueba experimental de la influencia de ciertos hombres, que pudiéramos decir superhombres. Ahí están las legiones de cubanos partidarios de la independencia patria, y hombres de valor temerario; y, sin embargo, nadie dudará de que si Martí no hubiera nacido, o hubiese fallecido niño, no existiría probablemente en la actualidad la República cubana. Todos podemos, en una intensa reconcentración de la memoria y con un empeñado esfuerzo de la inteligencia, darnos cuenta de que muchos de los males presentes que sufre el país se deben a la pérdida de grandes cubanos que no han sido reemplazados. En esfera más modesta yo recuerdo compañeros muertos, que no han sido aún sustituídos y cuyos puestos pudiera decirse que continúan vacantes. Pedro González Llorente, por ejemplo, tardará acaso muchos años en ser reemplazado. No hay nada que se le aparezca en la generación presente, y él se llevó el Círculo de Abogados, con sus incomparables discursos conmemorativos, y aquellas provechosas y periódicas contiendas en las que muchos, y yo por lo menos honradamente lo declaro, nos formamos como abogados e iniciamos nuestro crédito. Se dice generalmente que los hombres no significan nada, que los que valen son las ideas y los programas; y no hay, sin embargo, afirmación más falsa y que menos pueda resistir la sanción de la experiencia. Las ideas, los sentimientos se estancan años, lustros, siglos si no aparece el hombre impulsor. La humanidad no es más que una cría de hombres y hay que seleccionar el ejemplar, como se hace en las especies animales, para hacer preponderar en el producto las mejores cualidades de cada una de ellas; y como en el hombre esas cualidades son la inteligencia, los conocimientos, la cultura, la sabiduría, en fin, lo que lo eleva sobre los demás, precisa seleccionar los ejemplares, porque la raza humana bajo este punto de vista se paraliza en la ignorancia o en la mediocridad, si ciertos tipos de la misma no sobrepujan el nivel de los otros, y ascienden, llevando tras sí el progreso, hacia lo infinito, hacia lo desconocido...

Y esos hombres extraordinarios, ejemplares maravillosos de la ciencia, no salen de otro cultivo que del cultivo de las Universidades. Claro es que la mayoría de los que entran por esas puertas no

alcanzan, por lo general, sino la medida común, que no les sirve muchas veces, como dice Mr. Taft, ni para lograr su material prosperidad; pero no se me negará que de tarde en tarde, desgraciadamente en muy largos períodos intermedios, salen de las Universidades los hombres cuya ausencia retrasaría el progreso general. Hay que cultivar esas flores. Y para lograrlas hay que nutrir el jardín. Mientras mayor sea el número de los estudiantes, mayores serán las probabilidades de obtener esas plantas raras, necesarias para que la humanidad progrese.

Lo que el ilustre paraninfo del Curso de 1906 a 1907, Mr. William H. Taft, pretende con sus doctrinas, es sencillamente un imposible. Parece aspirar a que únicamente se dediquen a las profesiones que aquí se disciernen los que sólo tengan talento y condiciones bastantes para distinguirse y prosperar en ellas, y de esa suerte dice: "tendremos sólo profesionales idóneos y menos hombres fracasados". ¿Pero quién sabe entre estos jóvenes que anualmente ingresan en nuestro Centro, cuáles van a ser los triunfadores y cuáles los fracasados? ¿Quién puede adivinar en esos rostros adolescentes, en esos cuerpos a veces fuertes, a veces débiles y hasta enfermizos, con buenos o malos antecedentes de los Institutos, dónde está la planta rara acariciada, el ejemplar excelso soñado? No se conoce procedimiento alguno para descubrir en un joven sus condiciones futuras. Es falso cuanto se diga en contrario. Son tan misteriosas las fuerzas intelectuales humanas que se resisten a toda previa determinación. Desearía que Mr. Taft me indicara el Tribunal al que ha de ser sometida la juventud cubana para determinar los que deben escoger las carreras que aquí se dispensan y los que deben dedicarse a otros ramos, menos profundos, aunque más útiles, de la actividad humana. Yo le diría que ni tratándose de las cualidades de los animales se suele acertar en la previa determinación de las mismas, no obstante estar éstas en más directa relación con la figura física de la especie. En las grandes crianzas de caballos de "pura sangre" de los EE. UU. de A., hay siempre un gran exceso en la producción, y para adivinar los que serán mejores corredores en el porvenir, se examina por los técnicos el fruto producido anualmente y se selecionan los que por su altura, dimensiones de sus remos, largo del cuello, intensidad de la mirada, etc., parecen los escogidos, los preferidos. El resto, el montón, con sólo un año de edad, se subasta a bajo precio en la gran carrera denominada *The Futurity,* que tiene lugar el día último de

Agosto de cada año en la ciudad de New York. ¡Ah!, pero los subastados son de tan pura sangre como los escogidos, y en repetidas ocasiones ellos llegaron a velocidades no esperadas, y no igualadas por los favoritos. ¿No son todos los alumnos que aquí vienen de la misma sangre, de la misma contextura humana? ¿Quién sabe dónde está el buscado, ése que debe salir de tarde en tarde para impulsar el progreso humano? No hay más remedio para la selección humana que traer mucho material, mucho joven cubano, mucha semilla regada, mucha planta en flor hasta dar con la rara, con la extraordinaria, con la que debe ser objeto, ensueño de esta casa, en vez de pensar en dar de comer y beber a los que en ella logren un título. Con el sistema de Mr. Taft ,desviando de aquí la corriente juvenil, es más que probable, casi seguro, que se arrastraría en esa corriente, que resultaría devastadora, la semilla deseada. Con ese procedimiento esto quedaría convertido en una fábrica de médicos, abogados, ingenieros, etc., para ganarse la vida; pero se esfuma así el ideal: la flor rara que queremos cultivar en nuestro jardín y que sólo logramos, a través de un gran material consumido, en largos períodos de tiempo.

En los cursos de 1880 a 1882 tocaron a nuestras puertas dos jóvenes—para referirme a personas de mi profesión y no a individuos de otras en que no tengo competencia—pidiendo estudios de derecho. El uno era hijo de familia rica, nacido y criado en la abundancia y en apariencia al menos con el natural desdén a todo empeño serio que la holgada vida suele producir; el otro era, por el contrario, pobre y necesitado de aprender para ganarse la vida; pero su naturaleza parecía enfermiza, al menos débil, y hasta una imperfección en sus piernas, afortunadamente desaparecida más tarde, le obligaba a usar un aparato ortopédico. No ya dentro de la doctrina absurda de Mr. Taft, que quiere barrer a ciegas, sacrílegamente, nuestro semillero, sino aun dentro de un examen previo, si tal cosa fuese posible, aquellos dos jóvenes habrían sido rechazados. Al uno se le hubiera dicho: Usted es rico, tiene bienes de fortuna que administrar, cuide de ellos, mueva su caudal en el comercio y hágase multimillonario como esas grandes figuras de la nación vecina; al otro: Usted no va a pasar de un abogado corriente, le faltan fuerzas para que dedique días, y aun noches enteras, al estudio, y después para no enriquecerse, como le pasa a los profesionales; busque algo que inmediatamente le proporcione los centenes que va a gastarse en libros y matrículas. Y aquellas

dos semillas, consciente y juiciosamente, habrían sido apartadas de nuestros regueros. Pero con la doctrina que yo sustento, acaparando ambicioso todas las simientes, ellas cayeron en nuestros surcos y se llaman hoy, el uno, Antonio Sánchez de Bustamante, y el otro, José Antonio González Lanuza.

El día 10 de febrero de este propio año de 1913, pronunció desde esa Mesa presidencial un notable discurso el Honorable Mr. William J. Bryan, actual Secretario de Estado de la República Norteana, en el que expuso nobles y saludables ideas a la juventud aquí congregada, y terminó diciendo que no necesitaba que todas las personas que lo escuchaban fueran partidarias de sus doctrinas y se propusieran seguirlas, sino que le bastaba con que en uno tan sólo de la concurrencia ellas prendieran, porque ¡quién sabe —exclamó el eximio orador—la influencia que ese uno puede tener en los desenvolvimientos colectivos! ¡Qué no podrá decirse, agrego yo, de la influencia que los hombres sobresalientes salidos de esta casa han forzosamente de tener en los destinos del país y en el curso progresivo de la civilización!

Por otra parte, el argumento básico de Mr. Taft relativo a que los profesionales no se enriquecen, no me parece de una sólida exactitud. No en el sentido contrario de que se enriquezcan los profesionales, sino en que no tiene valor diferencial referido a otras actividades humanas, pues tampoco en el comercio, en la industria ni en la agricultura, se enriquece, por regla general, el hombre.

No todos son Rockefeller, que buscó cincuenta mil pesos prestados pagando un premio de cincuenta por ciento, compró terrenos con petróleo, y con la patente de su invento, al año tenía veinte millones de pesos, habiendo ganado en cuarenta años más de dos mil millones de dollars. No todos son Carnegie, telegrafista que ganaba sesenta pesos al mes y que ha llegado a realizar, por su experiencia en el acero, la segunda fortuna moderna, de mil quinientos millones de dollars. La mayoría de los que se dedican a la industria, al comercio y a la agricultura, no hacen, después de todo, más que vivir medianamente, porque ésa es la ley de la generalidad que rige a todas las actividades del hombre. Se ha señalado la cantidad de cien pesos mensuales como aquélla que la inmensa mayoría de los hombres, en todas las actividades, no llega nunca a ganar. Y esas grandes fortunas no suelen ser beneficiosas a la colectividad, pues desde niños todos hemos oído decir que cuando el río trae gran crecida, el agua es siempre turbia, y tales

enormes aglomeraciones de oro, si no se basan en fraude, suelen regarse con el sudor de los obreros; sin que esta consideración de carácter general envuelva, en manera alguna, alusión concreta a tan poderosos representantes del dinero, reyes del petróleo y del acero, a los que por el contrario rindo desde este sitio el aplauso que merecen sus grandes cualidades y sus extraordinarios empeños; máxime cuando Mr. Rockefeller ha regalado ochocientos millones para hospitales y asilos, y Mr. Carnegie ha donado para Universidades, Bibliotecas Públicas, Institutos Tecnológicos, quinientos millones, anunciando además su propósito testamentario de que, salvo cincuenta millones de dollars para su esposa e hija, respectivamente, dejará el fabuloso resto de su herencia dedicado a la instrucción y la caridad; lo que ha dado motivo al propio Mr. Taft para decir que cuantos abusos hipotéticamente pudieran atribuírseles, estarían compensados por la obra filantrópica que el destino les ha facultado para realizar, y que aun suponiendo ganados mañosamente esos capitales, serían de los casos en que los fines justificaban los medios. De todas maneras, decimos nosotros, esos alardes de la riqueza material no han sido tan consoladores para la humanidad como aquellas no igualadas palabras que, salidas de los labios de Jesús, descendían de la montaña, en el sermón de este nombre, y llenaban de bienaventuranzas a las multitudes que le seguían de Galilea, de Decápolis, de Jerusalén, de Judea y de la otra parte del Jordán. Acaso mejor que las carreras para obtener riquezas, preconizadas por Mr. Taft en sus discursos, sería preferible establecer escuelas para enseñar a ser pobres, que seguramente no está la felicidad en el dinero.

No hay, pues, motivo de dolor ante el aumento de nuestra población universitaria. Si un día resonó desde este recinto la voz de un extranjero rechazando a la juventud cubana para que buscara otros senderos de bienestar personal, oígase en esta fecha la voz de un profesor cubano llamando a la juventud de su país para que venga a engrosar nuestras filas. Quítense los negros crespones que la imaginación nos hizo colocar hace un momento en esta Aula Magana, cesen nuestros desalientos, y engalanando de rojos y vivos colores el Paraninfo, sea el presente día de fiesta y entusiasmo, en el que cantemos por el aumento progresivo de las semillas que vamos regando, para su gloria y su fortuna, en las entrañas mismas de la patria. Y lejos de poner en nuestras puertas cartel que nos las cierre, coloquemos en ellas, en grandes caracteres escrito,

este aviso: *Venid, jóvenes cubanos, todos los que podáis, que siempre quedan muchos a los que no les es dable realizarlo, ya que todos los que vengáis sois pocos para producir esa flor rara, maravillosa, extraordinaria, con la que, de tiempo en tiempo, tenemos necesidad de honrar nuestro jardín, si queremos influir en los destinos de Cuba y en los generales de la civilización.*

## III

Quienes hayan seguido con atención este discurso observarán al punto que hemos refutado las ideas sustentadas por Mr. Taft, pero que no hemos contestado a ese clamoreo insensato que se levanta contra las clases intelectuales, cual dogma de la libertad, de la igualdad y de la democracia. Hora es, pues, que entremos en este otro aspecto. Mas en este caso, lejos de generalizar en cuanto a la utilidad e influencia de los intelectuales, de los universitarios, de los sabios, de los filósofos, de los superhombres, precisa concretarlas a las distintas ramas en que se divide la función pública de los Estados.

Grandes luchas de la espada y del pensamiento se han librado en el curso de la historia para defender la libertad con la división de los poderes del Estado, frente a la reacción y al absolutismo que pretendía tenerlos en una sola mano, hasta llegar a cuajar al fin, como fórmula definitiva según parece, en la separación e independencia de las tres ramas o poderes denominados Legislativo, Ejecutivo y Judicial; salvo naturalmente, en algunos países, el llamado "Armónico" o "Moderador". Y el sufragio universal, consagrado como algo inherente a la dignidad humana en la frase "cada ciudadano un voto", ha implantado el régimen de la representación expresa en el Poder Legislativo y en algunos cargos del Ejecutivo, y tácita en el Poder Judicial y en los empleados de la Administración, designándose a los representantes expresos, mediante un procedimiento electoral directo o por grados, y más o menos imperfecto.

Estudiemos sin apasionamientos políticos, que no encajan dentro de este templo sereno de la ciencia, la utilidad y el beneficio que al país reporta la presencia de los "intelectuales" o "universitarios" en esos tres poderes del Estado.

## IV

En el Poder Legislativo interesa que los elegidos sean capaces para la importante función que les está encomendada. Aunque de nuestras Cámaras no pueda decirse como dijo Blackstone, que el "Parlamento inglés puede hacer toda cosa que no sea imposible "y que, lo que hace el Parlamento, ninguna autoridad de la tie- "rra puede deshacerlo", es indudable que a pesar del veto, y del recurso de inconstitucionalidad, al Poder Legislativo le es dable acusar y juzgar al Ejecutivo, mermar sus Presupuestos, cambiar la organización judicial, dictar leyes de responsabilidad contra Jueces y Magistrados, en una palabra, dominar los otros poderes del Estado; y por último, tiene en sus manos lo que es más caro para todos: el porvenir y la prosperidad de la patria, dependientes de las buenas o malas leyes que creen nuestro derecho futuro. No es cosa, por tanto, de mirar con indiferencia las condiciones o cualidades de los que han de integrar ese importante poder del Estado.

El concepto de la igualdad en las democracias, que no es otra cosa que la supresión de clases y privilegios sociales, colocando a todos los ciudadanos en las propias condiciones para llegar, por su labor y esfuerzo personal, a los distintos puestos de la República, lo que entraña un concepto subjetivo de la igualdad, se ha convertido en una igualdad objetiva, suponiéndose que son iguales para el ejercicio de la función legislativa el hombre indocto o casi analfabeto, y el que se ha preparado con el estudio de las legislaciones propias y extrañas y habituado a desenvolver en preceptos legales las necesidades sentidas.

La doctrina de la representación se ha materializado también de tal suerte, que conduce a resultados funestos. El ideal de la representación es que las Cámaras sean "el espejo del país", ha dicho Prevost-Paradol; "su fotografía", según James Lorimer; "las asambleas representativas pueden ser comparadas a las car- "tas geográficas que deben reproducir todos los elementos del país, "con sus proporciones, sin que los elementos más considerables "hagan desaparecer los menores", decía Mirabeau; y "el verda- "dero principio es que el cuerpo representante sea la imagen del "cuerpo representado: si en el cuerpo representado hay negro, "azul y rojo, es preciso que en el cuerpo representante haya negro, "azul y rojo", exclamaba Pirmez ante la Cámara belga.

No es de extrañar que con tales exageraciones, que han desnaturalizado en las democracias la igualdad y la representación, cada ciudadano se estime, considerado el hombre como cosa igual a los demás, y no como sujeto susceptible de desenvolvimiento intelectual, con derecho a sentarse en los escaños de las Cámaras, y hasta con el deber en los electores de llevar a ellas al modesto empleado de un establecimiento de pompas fúnebres, para que el cuerpo representante sea el espejo, la fotografía, la carta geográfica, la imagen del cuerpo representado.

Naturalmente que nada de eso es exacto porque en ningún orden de la vida se observa que, cuando una persona tiene que designar un representante haya de escogerlo de su mismo nivel y contextura. Ya lo dijo el Decano y Profesor de Derecho constitucional comparado de la Universidad de Caen, Mr. Edmond Villey: [1] "La elección es una selección que tiene por fin designar los "más capaces y los más dignos, al efecto de ejercer el poder. El "sistema representativo supone la superioridad del elegido." No es, empero, nuestro propósito entrar en esta polémica política que nos apartaría un poco de la ruta que proseguimos. Discutir, después de todo, si cualquier analfabeto tiene derecho a sentarse en la Cámara legislativa de su país para hacer el derecho de sus conciudadanos, no es punto que merece los honores de un debate. El único aspecto serio, digno de análisis, es el referente a la conveniencia o utilidad de que en las Cámaras haya representantes de todos los elementos que forman el cuerpo nacional; y a ello vamos a concretarnos en nuestra argumentación.

En primer lugar nos encontramos frente a una hipótesis irrealizable; es decir, discutimos en el vacío. La teoría llamada de la "representación de intereses" no es más que una aspiración, sin que hasta el presente se conozca procedimiento electoral alguno para hacerla llegar a la realidad de la vida. ¿Cómo había de conocerse si todavía no se ha encontrado para su teoría vecina la "representación de las minorías?" El pensamiento de Stuart Mill, "hombre por hombre, la minoría debe estar representada tan completamente como la mayoría", es una quimera. Ni el sistema del "voto limitado o lista incompleta", ni el del "voto acumulado", ni el de la "simple pluralidad con o sin mínimum", ni el de Tomás Hare, ni el de la "concurrencia de listas o de escrutinio de lista con repartición proporcional", ni el de M. d'Hondt, ni ninguno

1 Legislation Electorale Comparée.

de los subsidiarios o mixtos que de ellos se han formado, ha hecho otra cosa que reconocer una minoría falsa, ficticia, caprichosa, referida más que a la opinión de los electores, a la de los partidos políticos, y desarrollando el "espíritu de partido" admirablemente criticado por M. de Laveleye en su libro *Le Gouvernement dans la démocratie.* Y mucho más complejo que llevar a las Cámaras una acertada representación de las minorías, es tratar de reproducir en ellas la variedad de intereses que se agitan en el país. Semejante pretensión parece que jamás encontrará un vehículo adecuado que la conduzca, desde el campo de la doctrina especulativa, al de los hechos positivos.

Los sistemas que al efecto se han ideado no resisten los embates de la crítica. El barón de Haulleville ha expuesto un plan para la elección de Senadores ,dividiéndolo en tres grupos: el Capital, el Trabajo y la Inteligencia; pero el más ligero examen se observa que no es muy recomendable volver a una nueva división de clases cien años después de la revolución francesa, y oponer los capitalistas a los obreros, y unos y otros a los profesionales. El conde Mamilton ha presentado otro sistema más ingenioso que práctico, consistente en dividir, no a los electores, sino a las Cámaras, basado, según él, en el principio general de la "división del trabajo", y a semejanza del Poder Ejecutivo, en que hay diversas Secretarías, establecer en el Legislativo distintas ramas, según se trate de cuestiones de Hacienda, Justicia, Obras Públicas, etc., formando cada una de ellas los especialmente elegidos para la misma y deliberando y resolviendo independientemente. ¡Ya se puede uno figurar lo que se armaría entre nosotros con esa multiplicidad de Cámaras! El error fundamental de este sistema consiste en creer que los asuntos resueltos por el Legislativo admiten esa separación, cuando cualquiera que haya pasado por una Cámara de esa naturaleza observará que es raro el proyecto de ley que no tiene que ser informado por varias Comisiones, no obstante referirse éstas a materias distintas, y obedecer precisamente a esa división de Secretarías recomendada por el Conde Hamilton; y su más lamentable resultado habría de ser la inacabable cadena de cuestiones de competencia entre las distintas ramas del Legislativo. Y un tercer plan, todo nuevo, apareció en una serie de artículos de la *Revue des Deux-Mondes,* de 1895 a 1896, llevando por título *L'Organisation du Suffrage Universel,* y por autor, a M. Charles Benoist. Este sistema consiste en un Senado compuesto de Senadores ele-

gidos, como si dijéramos, uno por la Provincia, otros por los Ayuntamientos, el tercero por delegados de asociaciones, sociedades científicas e industriales, sindicatos, etc., esto es, un amalgama cuyo fundamento racional y práctico no se alcanza a comprender. Y una Cámara elegida por electores divididos en categorías, representadas por la Agricultura, la Industria, el Comercio, las Profesiones, los Propietarios, etc. ¿Qué se conseguiría con ello? En la agricultura no son iguales los intereses de los que cultivan la caña y los de los cultivdores del tabaco; en la industria son distintos los de la extractiva, fabril y de transportes; en el comercio hay diferencia entre el comerciante al por mayor y al detalle; en las profesiones no son análogas las de los médicos, abogados, ingenieros, farmacéuticos, dentistas, veterinarios, etc.; en la propiedad hay intereses diversos en la rústica y en la urbana, en la inmueble y en la semoviente, en la fabricada y en el solar yermo; y en todas, dentro del círculo de cada una de ellas, hay contraposiciones entre jefes y dependientes, entre patronos y obreros. ¿Y en qué grupo colocaríamos a los banqueros, altos financieros, magistrados, profesores y empleados? ¿En cuál a los músicos, poetas, pintores, dramaturgos, escultores, periodistas?... ¡Dónde iríamos a parar dentro de esa absurda pretensión de fotografiar el país! Y cuando se tratase de cualquier particular de esas categorías ¿cuál sería la mayoría y cuál la minoría cuya estabilidad es base del buen funcionamiento parlamentario? Dejémonos de sistemas absurdos y de aspiraciones irrealizables. Lo que hace falta en las Cámaras para que los intereses generales del país estén bien atendidos, ya lo ha dicho una autoridad antes citada. [1] "es sobre todo la inteli-"gencia y la independencia de carácter, cuyas condiciones supo-"nen, de una parte, una educación suficientemente desenvuelta, y "de la otra, una situación al abrigo de necesidades materiales". Y nosotros decimos más. Decimos que no son los hacendados los que mejor pueden hacer leyes que defiendan sus azúcares y productos; ni los propietarios los que mejor pueden regular sus fincas rústicas o urbanas; ni los conductores de vehículos y automóviles los que determinen mejor las condiciones de los puentes y carreteras: sería lo mismo que pedir a los pacientes, a los enfermos, que indicaran los mejores métodos para la curación de sus dolencias. Son los hacendistas los que pueden regular nuestros frutos agrícolas, los grandes jurisconsultos los que pueden defender el

1 Villey ob. cit.

derecho de propiedad, los ingenieros insignes los que distribuirán la vida y facilidad del tráfico en grandes y maravillosos puentes y vías de comunicación; como son los médicos eximios los que dan a los pacientes la salud y la vida. Son los sabios, los filósofos, los intelectuales, los universitarios, los únicos que pueden triunfar en la ímproba, compleja, difícil tarea de crear, con la función técnica de la ley, el derecho de los pueblos.

## V

En el Poder Ejecutivo, ya no es el falso enunciado de la igualdad, y representación de todos los hombres e intereses, lo que se ha buscado para llevar a él la gente indocta, sino que se ha pensado en la cualidad de energía, característica de este poder del Estado, para afirmar que al mismo deben ir los hombres de acción y acometividad.

Creer que la energía y entereza de carácter están vinculadas en los hombres desprovistos de cultura y educación, constituye una creencia palmariamente caprichosa. La energía no es, además, la fuerza y la violencia. Y la ciencia, el conocimiento de lo que se está haciendo, la seguridad en las convicciones, hace proceder al hombre intelectual e ilustrado con firmeza, con entereza, no fácil de alcanzar en quienes, desprovistos de luces propias, cambian según la intensidad de los reflectores que iluminan en cada caso sus cerebros.

No diremos que sea precisamente necesario haber salido de las Universidades para poder ser un buen alto funcionario del Ejecutivo. Parécenos, al menos, que no es tan indispensable ese antecedente en este Poder como lo es en el Legislativo; pero de esto, a crear la ignorancia como título o blasón para el ejercicio de las funciones ejecutivas, hay una distancia que no puede salvar la razón ni la lógica. No será indispensable, pero siempre será conveniente la preparación universitaria para el ejercicio de las atribuciones encomendadas a este importante poder del Estado. Ejemplos hay, desde luego, de hombres que con muy mediana cultura han dado buenos resultados en la gobernación de los pueblos; pero tales ejemplos no pueden constituir una argumentación frente a nuestra tesis. De tales gobernantes diríamos que habrían sido aún mejores, dado que los actos humanos son siempre perfectibles, si a sus brillantes, y en muchos casos extraordinarias cualidades, hu-

biesen agregado una debida preparación académica. Lo que nadie nos hará nunca creer es que se necesita ser indocto, ignorante, para dar buenos resultados como gobernante.

La historia por otra parte desmiente esa creencia que se desenvuelve en algunas pequeñas democracias de que, los hombres ilustres por su inteligencia y sabiduría, no sirven para la acción ejecutiva, y no son muy dados, además, a entenderse entre ellos-sustentando cada cual sus ideas como las mejores y siendo intransigentes en la defensa de las mismas. Cuando el Presidente del gabinete francés, M. Raymond Poincaré, presentó a M. Fallières la lista de los Ministros, figuraban en ella: Aristide Briand, Leon Bourgeois, Théophile Decalssé Etienne Alexandre Millerand y L. L. Klotz, que no eran medianías, sino algo más que hombres de primera fila, que eran Jefes, grandes figuras de la intelectualidad y la política, se declaró en diversos tonos que tantas ilustraciones no observarían rigurosamente las leyes de la disciplina y del compañerismo, y se desafió a M. Poincaré a que manejara mucho más tiempo aquel *four in hand*. Dejemos ahora la palabra al notable estadista y distinguido escritor francés M. Eugène Lantier: "Los ilus-"tres colaboradores de M. Poincaré pusieron particular coquetería "en agruparse alrededor de su jefe y en demostrarle una afectuosa "deferencia. En esta región de los iguales se estableció la armonía "y no hubo competencia, ni desgarramientos, ni traiciones... Ja-"más he visto entre nosotros nada análogo a lo que pasa hoy, un "Ministerio en que cada cual demuestra igual pericia en sus atri-"buciones particulares, en que cada cual se hace un honor de la "tarea nacional que desempeña, en que nadie demuestra impacien-"cia alguna para destacarse en primera fila. En el barco cuyo ti-"món maneja M. Poincaré, están embarcados cinco grandes jefes. "¡Qué fortuna sería para los herederos impacientes que espían la "ocasión de que alguna ola de fondo hiciera zozobrar el esquife! "¡Qué ocasión para reemplazarlos! ¡Cuántos primeros papeles "que distribuir! Pero esta tripulación excepcional sabe manio-"brar. Se siente muy expuesta y de ahí que sea perfecta la armo-"nía de sus movimientos. ¡Cómo se alzan las velas cuando es pre-"ciso! ¡Con qué cadencia exacta caen los remos en el mar agita-"do!" E Inglaterra con su gabinete de Mr. Herbert Henry Asquith, e Italia con el del Signore Giovanni Giolitti, rinden tributo en el Ejecutivo a grandes figuras universitarias e intelectuales. España llamó siempre a la presidencia de sus Consejos de

Ministros a Antonio Cánovas del Castillo, Práxedes Mateo Sagasta, Segismundo Moret, José Canalejas, Antonio Maura, catedráticos, oradores, publicistas, abogados, grandes figuras de la Universidad, de los Ateneos, de la Cátedra y del Foro. El Japón concede al Almirante Togo como blasón de honor el título de *Maestro de Escuela*. Y los Estados Unidos de América honran los jefes de su Ejecutivo con los títulos de Doctores de Universidades. Todo indica la hermandad y la armonía de la intelectualidad y del saber con las funciones del Poder Ejecutivo en el mundo civilizado.

Pero ¿qué más habíamos de decir, para terminar este capítulo, ahora que tres repúblicas rinden el más grande tributo electoral a tres universitarios? Francia, eligiendo Presidente de la República a M. Raymond Poincaré, orador y publicista. Los Estados Unidos de América, nombrando para igual cargo a Mr. Woodrow Wilson, ex-Rector de la Universidad de Princeton. Y Cuba, designando para Jefe del Ejecutivo, a quien sus brillos militares no obscurecen su título de ingeniero insigne de la Universidad de Cornell, al General Mario G. Menocal.

## VI

En el Poder Judicial no se ha creído el conjunto de los hombres de nuestro país con derecho a intervenir, a título de ciudadanos, en el arduo problema de administrar la justicia, sino que se ha considerado esa función privativa de los que, a la cualidad de ciudadanía, agregaban el título correspondiente obtenido en esta Universidad. Afortunadamente aquel pintoresco diálogo de un aspirante a magistrado del Tribunal Supremo que, interrogado acerca de si era abogado, contestó diciendo que "si entre cubanos íbamos a andar con esas boberías", no ha pasado de un chascarrillo de una obra cómica. Lo cierto es que hasta ahora se ha respetado a los togados en el ejercicio de las funciones del Poder Judicial. Y sin embargo, he aquí el fenómeno: el único poder del Estado en el que con más seriedad se puede sostener, y se ha sostenido y practica la conveniencia de que participe en sus funciones la gente indocta o iletrada, de que intervengan en él el común de los ciudadanos, es precisamente el Judicial, por medio de la institución del Jurado.

La bandera de la intervención del pueblo en la administración de la justicia se basa en el principio del "gobierno del pueblo por

el pueblo'', y en el razonamiento, sencillo y aparentemente formidable a la par, de que si el pueblo interviene en la función legislativa y ejecutiva no hay razón alguna para quitarle su intervención en la judicial, a lo que Carrara ha llamado ''una incongruencia''. Esto para nosotros no es argumento irrebatible en cuanto a la capacidad de los designados, porque ya hemos demostrado anteriormente que la facultad de intervenir en una función del Estado no quiere decir que haya de ser desempeñada la función por los que carezcan de los conocimientos necesarios para el lleno de la misma; y además entendemos que el pueblo interviene en la administración de la justicia en la forma llamada de ''representación indirecta'', pues los Jueces y Magistrados se nombran por el Presidente de la República, pero éste es elegido por el pueblo, y respecto de algunos de esos funcionarios aprueba sus nombramientos el Senado, que es otro organismo de elección popular. Este argumento nuestro no satisface, naturalmente, a los partidarios del sistema adverso, y se busca la intervención del pueblo en el Poder Judicial por dos caminos distintos, la elección o el Jurado.

Dentro del criterio de la elección se han desarrollado varios sistemas: el de la elección directa del pueblo, análogo al que se practica para los miembros del Legislativo; el de la elección realizada por el poder Legislativo, o sea por las Cámaras; el de la elección por el poder Ejecutivo, que es el practicado entre nosotros, el que deja la elección a los propios interesados, esto es, a los litigantes; y el sistema de Pinheiro Ferreira, que atribuye el nombramiento de los jueces a los mismos abogados.

Estos sistemas, salvo el de nombramiento por el Ejecutivo, resultan inaceptables: el de la elección directa haría que la política entrara por las puertas de los Tribunales de Justicia, y fué introducido entre nosotros, respecto de los Jueces Correccionales, por la Orden núm. 164 de 18 de Abril de 1900, desapareciendo como planta exótica en la número 93 de 9 de Abril de 1901: el de la elección por las Cámaras sometería el poder Judicial al Legislativo; el de la elección por los propios litigantes ofrecería grandes dificultades para acomodarle un procedimiento electoral, pues no es posible saber en un momento dado quiénes van a ser los litigantes del futuro, y éstos se encontrarían con la necesidad de litigar ante Jueces nombrados por otros litigantes, y entonces el sistema, en lo que le sirve de fundamento, caería por su base, siendo

además de advertir que los litigantes no son dados a elegir sus propios jueces, porque pudiendo hacerlo en materia civil con el nombre de árbitros o amigables componedores, raras veces usan de esa facultad, prefiriendo los jueces oficiales, lo que de paso también dejamos consignado como un argumento en contra del Jurado "en materia civil"; y el sistema de elección por los abogados, daría a éstos demasiada influencia sobre los Tribunales y, como dice un escritor ilustre, [1] "todo se convertiría en cuestión de com-"pañerismo, con las amistades y rivalidades propias de los que "ejercen una misma profesión". De todos esos sistemas enumerados, el que ofrece menos inconvenientes, ya que no es posible crear el poder Judicial de una manera absolutamente independiente, es el de nombramiento de los funcionarios judiciales por el Presidente de la República, lo que no supone subordinación del Judicial al Ejecutivo, pues el Presidente de la República al hacer esos nombramientos no obra como poder Ejecutivo, sino como representante del poder "Armónico" o "Moderador" que se siente, aunque no se consigne expresamente en las Constituciones, en todas las organizaciones modernas de los Estados. Esa facultad del Presidente de la República puede ser moderada, como lo ha sido entre nosotros por la ley Orgánica, atribuyendo al propio poder Judicial la facultad de elevar las ternas de las personas en las que únicamente puede recaer el nombramiento, o de otra suerte que a nosotros nos parece aún mejor: exigiendo la oposición como requisito previo al nombramiento.

El otro camino ideado para hacer que la justicia se administre por el pueblo es el Jurado. Y aquí sí que el ejemplo de grandes naciones y el pensamiento de profundos escritores está a favor de la ingerencia del común del pueblo en la administración de la justicia penal. No creo que entre nosotros sea el Jurado un problema de actualidad, pues tal institución no puede ser la obra de un decreto legislativo, sino el desarrollo secular de los elementos étnicos e históricos de los pueblos, [2] y la prueba la tenemos en que establecido entre nosotros por la Orden número 213 de 25 de mayo de 1900, cuyo artículo XLI decía: "Quedan sometidos a la "acción de los Jueces Correccionales, *con el Jurado,* los delincuentes, etc.", fué suprimido por la Orden número 84 de 31 de marzo de 1902, de esta sencilla manera: "Artículo II. En el artícu-

1 Vicente Santamaría de Paredes.—Curso de Derecho Político.
2 Enrico Ferri. I nuovi orizzonti del diritto e della procedura penale.

"lo XLI de la propia Orden, se suprimen las palabras *con el Jurado*". Nunca pudo aplicarse con más propiedad que en este caso la frase de Spencer, de que se trataba de una "falsa membrana del "cuerpo colectivo, sin ligamen fisiológico con lo restante del con- "junto social", cuando con tanta facilidad fué amputado el Jurado de nuestro organismo judicial. Pero de toda suerte no es posible desconocer que nos encontramos frente a un problema serio y que precisa esclarecer si en la justicia penal ha de darse cabida a la ignorancia del pueblo preferentemente a la pericia de los abogados.

Tiene el Jurado fundamentos políticos y procesales. Y aunque existe el deber enunciado por el señor Manuel Alonso Martínez de que todo hombre que se dedica al estudio de las cuestiones jurídicas debe a su país el tributo de sus opiniones en asuntos tan importantes y trascendentales para la vida y el porvenir del mismo, no es cosa que nosotros nos veamos en la necesidad de examinar, en esta oportunidad, todos los aspectos del Jurado, sino aquellos que, dentro de nuestra tesis, se refieren a la mejor o peor capacidad de los jurados, de los jueces legos, y en relación con la de los jueces de derecho, para la alta misión de administrar la justicia penal. Algo, empero, diremos en cuanto a esos otros aspectos del Jurado, que no atañen concretamente al concepto de la capacidad.

El carácter político de esta institución no es ciertamente el que nos interesa, aparte de que en los empeñados debates acerca de su finalidad política no se ha llegado aún a solución satisfactoria, habiendo entre reconocidas autoridades las más contrarias opiniones. Cristino Martos, en discurso leído en la Academia Matritense de Jurisprudencia y Legislación, decía: "Tan evidente y tan ín- "tima me parece la relación entre el Jurado y la libertad, y por "tan cierto tengo que aquel instituto nace, crece y arraiga con la "libertad, y decae y muere con ella, que todas las enseñanzas de "la historia vienen a confirmarlo. Apareció el juicio popular en "Roma cuando los Reyes fueron arrojados, sustituyéndolos los "Cónsules; arraigó y recibió notable amplitud en tiempo de los "Gracos; sufrió los primeros ataques durante las proscripciones y "dictadura de Sila, y vino a morir a manos de aquellos déspotas "abyectos que ocuparon el solio imperial, merced, casi siempre, a "insurrecciones militares. Análoga fué su suerte en Inglaterra; "si lo consagró la Magna Carta, sufrió momentáneo eclipse en la "época ignominiosa de los Estuardos, viniendo a consolidarse de-

''finitivamente con la revolución de 1688. Y en Francia, donde no ''se ofrece solución alguna de continuidad entre el régimen feudal ''y el despotismo monárquico, nació a la vida el Jurado con la ''inmortal revolución de 1789, y desde entonces acá, sólo se puso ''en tela de juicio su existencia, cuando los triunfos de las armas ''desvanecieron por completo al humilde hijo de Córcega''. Y Enrico Ferri en *I Nuovi Orizzonti del Diritto e della Procedura Penale,* escribe lo siguiente: ''En efecto, o el gobierno es tiránico y ''entonces los Jurados no salvan la libertad, como sucedió en In-''glaterra desde Enrique VIII hasta Jacobo II, donde el Jurado, ''cuando el poder estaba corrompido y el juez envilecido o intimi-''dado, no supo ser útil a la defensa de la libertad, o, por el con-''trario, el gobierno es liberal y entonces los magistrados son inde-''pendientes ,especialmente si tienen las garantías de la inamovili-''dad y de los adelantos en su carrera. Además, la historia ense-''ña que nunca se han instituído los Jurados por gobiernos des-''póticos; ejemplo de ello lo tenemos en la alta Italia en tiempo ''de Napoleón I en 1815; Nápoles, bajo los Borbones, en 1820; el ''Lombardo Veneto, bajo el Austria, el 1849; hasta el punto que ''el Jurado, como institución liberal y política, está destinado a no ''surgir o a ser impotente cuando verdaderamente habría nece-''sidad de ella, y a ser útil cuando se concede fácilmente; de tal ''modo que en este sentido al Jurado le está reservado el mismo ''destino que a la guardia nacional''. ¡Quién va a tratar de poner de acuerdo tan opuestas ideas!

Como aspectos procesales se encomia al Jurado, porque él favorece el principio ''acusatorio'' y el de la ''oralidad''. Y aunque una y otra cosa no se refiere a la parte orgánica, sino a la tramitación o formas del debate, y quedan realmente fuera de nuestro estudio, no dejaremos de decir que el ''principio acusatorio'' y la ''oralidad'' pueden llevarse hasta sus últimos extremos, como elementos ajenos, después de todo, a la organización, ante los Tribunales de derecho. Si la vigorización del principio acusatorio consiste en que ante los Jurados no existe el fiscal, puede llegarse a suprimir este Ministerio ante los Tribunales de derecho; si la mayor oralidad del juicio por Jurados se hace descansar en la no existencia del sumario, puede llegarse hasta suprimir el sumario en los juicios del derecho. No hagamos de una cuestión procesal, de tramitación, de sustanciación, de formas del debate penal, un elemento privativo del Jurado, cuando éste no puede te-

ner de esencial sino aquello inseparable a su carácter orgánico de tribunal popular. Dejemos, pues, al régimen acusatorio triunfante, aunque haya quien crea "que la imparcial investigación de la "verdad, que es el objeto y el fin racional y legítimo del proceso, "no tiene lugar sino en el sistema inquisitivo"; [1] dejemos a los profesores Brusa y Garófalo discutiendo sobre la "oralidad"; que se trata de problemas generales del Derecho Procesal penal, y en manera alguna peculiares de la institución del Jurado.

Y llegamos a otros aspectos procesales más interesantes a nuestro estudio. El Jurado se dice favorece la teoría de la "individualización del delito", contraria a la ya condenada de la "generalización de los delitos"; y los Jurados aprecian mejor la prueba por la carencia de prejuicios y la virginidad de sus impresiones. El tribunal sano que no ve uno y otro delito diariamente, sino que viene por el azar a desempeñar esa función pública, hace destacar cada delito como uno, como individual, sin comparaciones con otros, sin hábitos contraídos. En cambio, el tribunal de derecho siempre el mismo, ante los mismos delitos, va formando un tipo general que aplica a todos los casos, generalizando la delincuencia, frente a las frases consagradas de "no hay enfermedades sino enfermos", "no hay delitos sino delincuentes". Por otra parte, la conciencia de los ciudadanos llamados imprevista y transitoriamente al examen de los casos criminales, recibe la impresión de los hechos como recoge la tierra no cansada la simiente que ha de fructificar; al paso que los tribunales de derecho ya se van formando una conciencia judicial con la repetición de los hechos en que intervienen, y los elementos probatorios no la hieren con aquella susceptibilidad con que puede herirse la película fotográfica. No hay quien deje de preferir, "la convicción razonada y el exa-"men crítico de las pruebas a la ciega inspiración del instinto, al "inconsciente dictado del sentimiento; [2] pero nosotros en este particular de la "individualización de los delitos", que tiene a su favor el voto de calidad del señor Garnica, Magistrado del Tribunal Supremo de España, quien confesó en el Congreso, que "indu-"dablemente la práctica de juzgar da al espíritu hábitos que pue-"den producir en determinados casos preocupaciones invencibles", y en el otro de la "apreciación de la prueba por la libre inspiración de la conciencia", respecto del que, aunque refiriéndose a los

1 Ellero. Opuscoli criminali.
2 Ferri ob. cit.

doctos *civilistas,* declaró el propio Ferri que "eran las personas "menos aptas para juzgar en materia penal. Acostumbrados por "la índole de sus estudios a abstraer completamente el hombre, "no miran más que las fórmulas"; en estos particulares concretos, decimos, nos colocamos del lado de los juradistas. Mas ¿es posible que tan bello panorama de individualización y apreciación lo lleven a efecto los Jurados? A nuestro juicio ese problema está supeditado a otro aun más importante, a saber: ¿cabe separar el hecho del derecho en la averiguación y castigo de los actos u omisiones punibles? Porque si tal separación es imposible, o al menos se da en casos raros, y al juicio del pueblo no puede someterse como quería Montesquieu "un solo hecho", de nada valdrán la "falta de prejuicios", la "intervención accidental y sin hábitos", la "conciencia virgen" de los jurados, si carecen de los conocimientos de derecho indispensables para comprender el fenómeno complejo del delito.

Antes, sin embargo, de ocuparnos de ese problema, bueno es decir, en refuerzo de nuestro voto a favor de la capacidad para el ejercicio de la función de este poder del Estado, que la Escuela positiva de Derecho Penal, como ya habrá podido observarse por algunas citas, es completamente opuesta al Jurado. Esta Escuela, por medio de sus esclarecidos Jefes, califica de "deplorable aberración de la razón humana" al abondonar al azar la designación de los jueces en las más graves necesidades sociales, mientras en la vida ordinaria para cada pequeño servicio se acude a los operarios experimentados; v. gr.: para componer un reloj se va a casa de un relojero y no de un carpintero; [1] afirma que con el Jurado se elevan a la categoría de principios fundamentales la incapacidad de las personas y la incongruencia de los actos, llamando a los Jurados al ejercicio de sus funciones ciegamente, por la suerte, y a virtud de muchas razones, pero entre las que no se cuenta para nada su idoneidad; [2] sostiene que de la agregación de individuos de buen sentido puede resultar una asamblea que carezca de él, como en la química de la agregación de dos gases puede resultar un cuerpo líquido, [3] o sea el antiguo *senatore boni viri, senatus autem mala bestia;* y preconiza, en fin, que las categorías, por eminentes que sean, fuera de la de juristas, representan siem-

1 Ferri. Sociología Criminale.
2 Ellero. Lezione inedite di procedura penale dettate alla Universitá di Bologna.
3 Garófalo. Un giuri di persone colte,

pre la crítica ordinaria de la vida, no aquella poderosa crítica derivada del continuo ejercicio de la mente en la valoración de las pruebas judiciales. [1]

Pero vamos al punto fundamental y decisivo: la distinción entre el hecho y el derecho. Es tan esencial esta diferenciación para ocupar puesto, en las grandes contiendas entre juradistas y antijuradistas, que hasta los mismos y más entusiastas juradistas así lo han reconocido. El señor Manuel Alonso Martínez, iniciador de la Ley de 1888, estableciendo el Jurado en España, dice refiriéndose a la Constitución de 1812: "La distinción entre los Jueces de hecho y los Jueces de derecho, primera base entonces, ahora y siempre del juicio por jurados." El señor Francisco de Asís Pacheco, en su obra *La Ley del Jurado,* dice: "Tampoco es base del Jurado la supremacía del lego sobre el perito, y la distinción del hecho y del derecho; *sin embargo de que este último principio ocupa un lugar preeminente entre los fundamentos y bases de la institución.*" Convengamos en que ella es esencial y que si no puede separarse generalmente el hecho del derecho en materia penal, es inútil y aun perjudicial que traigamos a hombres desprovistos de cultura jurídica, y cuya única misión consiste en ver el hecho separadamente del derecho. Claro es que no vamos a decir sobre esto la última palabra porque nadie se da por convencido en esta clase de contiendas. Es cuestión al cabo de opiniones y consignamos la arraigada nuestra de que el hecho, cuando de él surgen derechos y obligaciones, civiles o criminales, deja de ser el hecho corriente o natural que puede caer bajo la observación del sociólogo, o del común de los hombres, para convertirse en el "hecho jurídico" de Biding, [2] concepto complejo o mixto, que requiere conocimientos de derecho para su debida fijación. Dejamos a salvo, naturalmente, la pequeña justicia correccional y de policía, la que, a nuestro juicio, no necesita ser administrada jurídicamente.

El hecho natural, desprovisto de todo ropaje jurídico, apenas sirve para nada. Con no poco gracejo y acierto dice un escritor español [3] lo siguiente: "Y que no se diga que los Jurados conocen solamente de los hechos, pues de ser así, descartando en absoluto la parte jurídica, en un homicidio, por ejemplo, no podrían de-

1 Pessina. Opuscoli di diretto penale.
2 Die drei Grundlangen de organisation des Strafgerichts.
3 Isidro Pérez Oliva. La Administración de Justicia. Barcelona 1890.

"cir más que hay un muerto, porque éste es el único hecho físico "concreto, puesto que para declarar si hay un autor, si éste es "culpable. si es por el contrario irresponsable, si fué provocado o "si premedito la acción, se precisa el proceso mencionado, se pre-"cisa un hábito de entender en los procesos, se necesita un cono-"cimiento del Código y de su interpretación por la jurisprudencia, "y para exigir esto al Jurado, no vale la pena de quitárselo al "Magistrado." Y eso sin referirnos a casos más raros, que se apartan de las figuras corrientes de la delincuencia. Francesco Carrara cita uno [1] de los Tribunales franceses bastante típico para presentarlo como modelo de la confusión del hecho y el derecho: tratábase de aplicar los preceptos represivos de hurtos cometidos en "caminos públicos", a cuyos autores nosotros llamábamos antes "ladrones de camino real", especialmente penados con mayor rigor por la legislación francesa, en defensa y como garantía de la seguridad que debe encontrarse, para bien general, en esas apartadas y útiles vías de comunicación. El hurto se había cometido, empero, en un ferrocarril, y preguntado el Jurado, ese oráculo incensurable", como lo llama el mismo Carrara, acerca de si el hecho se había realizado en "vía pública", contestó que "sí", haciendo imposible la casación, por haberse resuelto, como hecho, el concepto de derecho de si un ferrocarril puede o no equipararse, en ese caso, a una carretera pública.

El *guilty* o el *not guilty* de los Jurados ingleses y norteamericanos es, pues, algo más profundo y difícil de lo que está al alcance de las inteligencias medias no debidamente preparadas.

Pensamos por todo ello, con Hie-Gluneck [2] que el juicio de los Jurados lleva en sí una división y una escisión del problema judicial que debe ser indivisible como el silogismo en que se concreta; con el Archicanciller Cambaceres que, al discutirse la organización del Jurado en el Consejo de Estado, llamó quimérica a la distinción entre el hecho y el derecho; con Pessina [3] al afirmar que la obra del Juez sobre el hecho mismo que da lugar al juicio penal, no es de pura percepción *inmediata* de los hechos, para lo cual puede bastar el buen sentido, sino que es trabajo difícil de reconstrucción crítica; con el propio juradista Brusa, quien se

1 Programa del Corso di Diritto Criminale.
2 Schiwurgericht.
3 Ob. cit.

vió obligado a reconocer [1] como imposible la separación del hecho y del derecho, llamándola caprichosa, violenta y arbitraria; con Ferri [2] al sostener que el hecho y el derecho, en el proceso penal, son inseperables, como el anverso y el reverso de una superficie, como la forma y la sustancia, y con Ellero [3] al afirmar que en el proceso criminal el juicio de hecho es mucho más difícil que el juicio de derecho.

Son los intelectuales, los universitarios, los abogados en este poder del Estado, los que pueden hacer con exactitud la apreciación del hecho criminal; y si se sigue la *nuova scuola* que requiere para el orden penal personas que hayan hecho profundos estudios, no de Derecho romano, sino de psiquiatria, de estadística y antropología criminal y de disciplina carcelaria, serán también los psiquiatras, los antropólogos, los estadísticos criminalistas y, en suma, los colegios de peritos—siempre la inteligencia y el saber—los que deberán intervenir en las funciones de este poder del Estado.

Y cerremos el capítulo con un voto condenatorio de la ignorancia en el ejercicio de la función penal, que se lee en la siguiente jugosa y simpática carta:

"Ravenna, 18 de marzo de 1881.

"Señor Director del periódico *Il Ravennate.*

"Señor:

"Algunos días há leí en el periódico *Il Ravennate* mi nombre "como uno de los Jurados llamados a juzgar en la próxima quin- "cena en los *Assises* y me sorprendió en extremo, porque habiendo "hecho comprender francamente al procurador del Rey, otras "veces que ejercí de Jurado, que mi conciencia no tendría en caso "alguno certeza para emitir un voto condenatorio, esperaba que "se hubiera reconocido y declarado que yo no era idóneo para "administrar justicia. Pero viendo que no se dió valor alguno a "mis declaraciones privadas, me creo con el derecho de decir pú- "blicamente que yo, no queriendo tener remordimientos de nin- "guna especie de haber podido despojar a un inocente de su ho- "nor, de su libertad, de la vida tal vez, daré en todo caso y a todo "acusado, mi voto absolutorio. Y me creo más obligado a seguir

1 Sul giuri, Revista Penale.
2 Ob. últ. cit.
3 Op. Crim.

"esta conducta, cuando reflexiono que ilustres criminalistas ita-
"lianos, entre otros Pietro Ellero, enseñaron que la misión del
"Jurado es sagrada y terrible, porque es un poder a que el hom-
"bre no puede someterse sino temblando y siempre con el temor
"de que su pretendida justicia sea castigada por la justicia de
"Dios. Por lo demás, es cosa cierta que en materia criminal *no se*
"*puede separar el juicio del hecho de la apreciación del derecho.*
"Yo no me he dedicado nunca al estudio del derecho, y no que-
"riendo que la retórica de los abogados sagaces me induzca, por
"ejemplo, a admitir como gran provocación el impulso libidinoso,
"en la premeditación el impulso del vértigo, etc., etc., hago pública
"confesión de mi *absoluta falta de idoneidad* para actuar como
"Jurado y declaro que renuncio a un derecho, que será un re-
"mordimiento para mí, si forzosamente me obligan a ejercitarle.
"Estoy contento, por otra parte, porque creo salvar a mi concien-
"cia de todo remordimiento, absolviendo siempre y en todo caso
"a los acusados.

"Su obligadísimo servidor,

"*Francesco G. Corradini.*"

## VII

Hemos llegado al término de la tarea que nos propusimos. ¡Honor a los intelectuales! Para aquellas flores exuberantes de nuestro jardín universitario, para los grandes cubanos, muertos y vivos, que han dignificado esta casa con la fama que adquirieran en las distintas enseñanzas que aquí se prodigan, elevemos nuestro corazón a la mayor altura del sentimiento y dejemos caer sobre ellos, si muertos, la corona de nuestros recuerdos; si vivos, el estímulo de nuestro aplauso. ¡Honor a los universitarios! Sea éste el grito de triunfo con que abramos el curso académico de 1913 a 1914.

Y a esa vociferación que se refiere a las clases intelectuales llamándolas despectivamente los "técnicos", los "sabios", los "filósofos" cual si quisieran decir "no sirven para nada práctico ni útil", ya le hemos demostrado lo contrario. Resignados, uno y otro día, ante esos ataques por la gran dosis de misericordia, que da el concepto de la superioridad, dirijámonos hoy, excepcionalmente, a los ignorantes. Dejemos, siquiera una vez, que los universitarios, dirigiéndonos a esa turba idocta que funda su utilidad en su

ignorancia, que se llaman prácticos a fuerza de no haber abierto libros, le digamos que la ignorancia no ha hecho a esta hora más que contrariar la orientación y desviar el triunfo que únicamente puede conquistar la inteligencia y el saber, y que sólo está en manos de los hombres que han logrado enriquecer su espíritu bebiendo en los inagotables caudales de la ciencia. Digámosles, para concluir que esa gritería contra los llamados "intelectuales" no es más que una ambición desmedida por ocupar puestos que no les corresponden, y que al ocuparlos indebidamente desvían y retrasan la prosperidad y civilización de su país. Y volvamos después a nuestra habitual benevolencia.

He dicho.

## NECROLOGIA

### FERNANDO DE SAUSSURE [1]

Los que venimos consagrándonos a la investigación en la esfera de los estudios lingüísticos no podemos por menos que señalar con dolor profundo el día aciago en que desaparece alguno de sus más conspicuos cultivadores. Y así tiene que ser si se toma en consideración el mérito de la labor efectuada, el triunfo en la pesquisa de la verdad y el sentimiento que produce ver apagada una existencia que prometía éxitos grandes en el campo de su actividad. Ayer caía el coloso de la filología romana Gastón Paris dejando tras sí, en las páginas admirables de su *Romania,* el fruto de sus lucubraciones; más tarde Graziadio Ascoli, que esmaltó su *Archivio Glottologico Italiano* con los triunfos de su mentalidad superior; tras él Osthoff propagando con éxito y entusiasmo la doctrina de los neogramáticos; y, hoy, Fernando de Saussure, el maestro por excelencia, el más devoto cultivador de la ciencia glotológica, aquel que en el inicio de su vida de estudiante dió pruebas de su brillante intelecto en feliz *Memoria* que escribiera y que es considerada como obra clásica por excelencia. Los que hemos analizado bien sus escritos, los que hemos podido aquilatar su mérito excepcional, los que hemos apreciado la razón de sus triunfos, alcanzando por ello exacta idea del beneficio de la fecunda labor que efectuara en la enseñanza, somos, en realidad, los llamados a considerar la desgracia inmensa que significa su muerte.

La famosa Universidad de Leipzig, en la que difunde a raudales su ciencia el gran Brugmann, contóle en el número de sus alumnos en los cuatro semestres que en ella pasara; y allí, alrededor de maestros como Curtius, en compañía de aquellos jóvenes que más tarde habrían de contribuir a la transformación de la gramática comparada, allí pobló su mente de sanas ideas que luego hubo de exteriorizar en escritos que han obtenido justificado renombre, adelantándose al descubrimiento de las vocales nasales, una de las

1 Murió el 23 de Febrero de 1913.

más bellas conquistas de Brugmann, sistematizando sus ideas después que Amelung sostuvo que las líquidas en la lengua protogermánica habían formado sílaba por sí sola y realizando posteriormente en la Sociedad Lingüística de París una obra superior por medio de las comunicaciones que presentara, publicando en sus *Memorias* trabajos que han llamado la atención como el relativo al grupo *tt* en latín, como el referente a las diversas *a* indoeuropeas y aquél en que como notable descubrimiento ofrece la prueba decisiva de la antigüedad indoeuropea de la oposición *e* y *a, o,* dado que las guturales hállanse representadas en sánscrito por palatales, como *c* ante antigua *e* y por guturales como *k* ante antigua *a* u *o* y sobre cuya materia, por rara coincidencia, hacía publicación análoga a la vez el eminente Collitz. Y mientras discurría sobre estas cuestiones, pensaba de Saussure en la conveniencia de sistematizar sus descubrimientos reuniendo su teoría acerca del vocalismo indoeuropeo en su notable *Memoria sobre el sistema primitivo de las vocales en las lenguas indoeuropeas,* en tanto que seguía, en Berlín, los cursos de Zimmer y de Oldenberg, y en cuyo trabajo ha planteado y estudiado históricamente la existencia de la *e* y de la *o,* sosteniendo en cuanto a esta última el parentesco con ejemplos comparativos de la *a* y de lo que él llama $o^1$ y de la *e* y $o^2$, que alternan convenientemente con las varias especies de *a* admitidas por Brugmann.

Mas si este esfuerzo se consideró como extraordinario, no lo fué bastante para que la crítica lo viese con respeto, y aunque sobre esa *Memoria* se han hecho observaciones, nadie podrá negar que ha sido la base de investigaciones posteriores que se han realizado, siendo buena prueba de ello el estudio que sobre el *Ablaut* escribiera Hirt. Su tesis doctoral acerca *Del empleo del genitivo absoluto en sánscrito,* demuestra la solidez de sus conocimientos y su extensa lectura en este idioma. La *Escuela de Altos Estudios* de París, contóle en el número de sus profesores distinguidos durante toda una década; ella fué la brillante coyuntura que le diera Bréal, para que como encargado de la gramática comparada de las lenguas germánicas dejara huella profunda en la ciencia francesa, imprimiendo dirección decisiva al movimiento lingüístico en dicho país, formando alumnos que se han honrado siempre con el maestro y con el que han sabido vivir estrechamente unidos, como que él supo con su enseñanza crear lazo poderoso que le ligara con los que, llenos de admiración por su saber, recibían sabia

orientación en el campo de las especulaciones lingüísticas. Y por reconocer todos en él un superior valer es que algunos de sus antiguos alumnos y otros que sin haberle oído en París o en Ginebra han recibido beneficios de su labor al través de la enseñanza que hiciera a sus alumnos, quisieron como testimonio elocuente de gratitud, ofrecerle el libro titulado *Mélanges de Linguistique,* feliz pensamiento que aceptara y aprovechara también la *Sociedad Lingüística de París* como prueba de la justificada admiración que por de Saussure sintiera al dedicarle uno de los primeros volúmenes de su nueva colección. Y en esa obra vemos unidos en un mismo pensar y sentir personalidades tan salientes en la esfera de la pesquisa lingüística como Bally, que tanto hizo por trazar la influencia de Saussure sobre la pequeña falange de sus discípulos; Meillet, discurriendo brillantemente sobre el aoristo sigmático; Sechehaye, acerca de la estilística y la lingüística teórica; Ernout, sobre la expresión del género femenino en latín; Grammont, tratando la Metátesis en armenio; Vendryes, exponiendo algunas ideas relativas a la aproximación del irlandés *claideb* y del galo *cleddyf,* y otros más, como Niedermann, Cuny, Gauthiot, Thurneysen, Schwyzer, Brandstetter, Wackernagel, Dottin y Muret, desenvolviendo temas de interés notorio.

Desempeñó asimismo, de Saussure, con la competencia por todos reconocida, el cargo de Secretario adjunto de la famosa *Sociedad Lingüística,* siendo las actas de las sesiones que redactara modelo de elegancia y corrección y demostración evidente de la delicadeza de sentimientos de caballerosidad, advertidos al señalar en aquéllas los puntos débiles notados en las comunicaciones de que se hubiera dado cuenta. De pocos hombres podrá decirse lo que de de Saussure, que si supo ser un gran maestro con doctrina y método, presentando la ciencia con sello particular, supo también formar un núcleo de individuos que han sabido aprovechar bien la doctrina del maestro, manteniendo a gran altura su personalidad. También nosotros, aunque desde bien lejos, hemos sabido aprovechar las excelentes ideas del maestro y recibir de él aprobación cuando, consultado en el año de 1906 sobre el plan que adoptáramos para la enseñanza de la Lingüística en esta Universidad, nos dijo en atenta carta de 16 de Noviembre de 1906: *"votre plan de cours puisque vous me consultez aussi à cet égard, me paraît conçu fort pratiquement. Je crois qu'il ne faut pas, en linguistique donner trop de place, au début, aux généralités. Il est très rare qu'elles*

*soient comprises par les étudiants qui n'ont pas encore eu l'occasion de s'exercer eux-mêmes aux méthodes linguistiques par l'étude d'une langue ou d'un groupe des langues. Les notions concrètes qu'on peut leur donner d'abord, aux moyen de l'indo-européen, ou même simplement du gréco-latin, ou des langues romanes, paraissent les plus nécessaires pour commencer''.*

Tal fué la personalidad ilustre a quien venimos refiriéndonos. La muerte nunca piadosa en sus determinaciones, nos lo ha arrebatado para siempre cuando tanto podía aún esperarse de su consagración pasional por la ciencia del lenguaje desde los comienzos de su juventud y con precocidad casi única en este dominio. Pero si es cierto que le hemos perdido, no lo es menos, como decía de Hovelacque, en circunstancias análogas, el eminente lingüista Vinson, que *''il est entré dans l'immortalité avec la certitude absolue que les siens continueront son oeuvre et suivront la ligne qu'il leur a tracée, que rien de ce qu'il aime ne sera méconnu, que rien de ce qu'il a touché ne passera dans de mains indignes''.*

Dr. Juan M. Dihigo.
Profesor de Lingüística y de Filología.

[redacted]

# EL ENTREMÉS O EL LUGAREÑO EN LA CORTE [1]

COMEDIA EN CINCO ACTOS

*Escrita en prosa y verso, por el poeta alemán*

AUGUSTO VON KOTZEBUE

*y traducida en verso por*

F. FUENTES

*quien la dedicó a su amigo el distinguido literato y notabilísimo orador D. José Martí.*

Sr Dn José Martí

Mi querido amigo:

Al fin, despues de hacerlo esperar mas de lo que yo mismo deseara, tengo el gusto de remitirle la Comedia que me permito dedicarle, i que lleva por titulo

"El entremés o el Lugareño en la Corte"

Ya usted sabe que esta Comedia es original del célebre dramaturgo aleman Augusto von Kotzebue, i que su titulo es "*Das Intermezzo oder der Landjunker in der Residenz*"

Escribióla Kotzebue en prosa, i yo he tenido la audácia de ponerla en versos castellanos; pero audácia perdonable, por cuanto no habiendo tenido intención de darla á la publicidad, ningun tímpano podria afectarse con el desconcierto mas ó ménos áspero i desagradable de mis rimas; de modo que he estado en perfecto derecho de pasar mis ratos de ócio á mi manera, i sin perjuicio de tercero.

Esto, que pudieramos llamar adaptacion á la escena española, no lo es en la rigorosa acepcion de la palabra, porque yo he querido, al traducir el original, dejar intactos, en lo posible, la dirección i el pensamiento del autor, trabajo ímprobo que puede Vd apreciar si se toma la pena de comparar la obra de Kotzebue con mi traduccion, teniendo en cuenta, por supuesto, que una lengua tan ruda i de complicada sintáxis, como lo es la alemana, es de mui difícil traducción, tanto que muchas veces se ve obligado el traduc-

1 Remitida para su publicación en la REVISTA, por el Sr. Gonzalo de Quesada. La Redacción agradece mucho la deferencia que con ella se tiene. Se conserva la ortografía del original.

tor á decir, no lo que literalmente dijo, sino lo que quiso decir el original De otra suerte resultan redundancias lamentables, dureza en ciertas expresiones mal sonantes, i sobre todo, oscuridad en las ideas; i hasta como incoherencia en el sentido de las frases: defecto que notará Vd en las escenas primera i segunda del primer acto, que están traducidas casi *al pié de la letra.* De aqui que muchos traductores, ó mas propiamente dicho, intérpretes, ó interpretadores, se concreten, cuando traducen del aleman, á presentar la idea original ataviada con las galas esplendorosas de una rica i fecunda imaginacion; pero libre como el aire que recorre los espacios, atrevida como el águila que los hiende, elevándose á inconmensurable altura, fija la visual en el punto de descenso. Pero entonces no es la creacion primitiva lo que contemplamos, sino un remedo infame exterior, de idéntica indole, que suele en algunos casos magnificar el mérito intrínseco de la composición original Yo creo firmemente que el Balthazar de Perez Bonalde es superior, en todos conceptos al Balthazar de Heine, que sirvió de modelo; pero tambien opino que si Heine hiciera traducir de nuevo al aleman sus canciones i elegias puestas en castellano por Bonalde; i encomendáse la obra á un traductor subordinado i fiel como von Bertuck, por ejemplo; de seguro que el bardo aleman, si viviera, reconociera en los aparecidos el carácter distintivo de familia, oculto bajo los pliegues de deslumbrante vestidura; pero los encontraría reformados, o un si es no es degenerados. Sellen, mas escrupuloso que Bonalde, tradujo á Heine en letra i en espíritu, no introdujo, como Bonalde, su propio fuego en la traducción, i presenta los versos alemanes con su rudeza característica adhiriéndose á la idea concreta del creador En este concepto admiro á Sellen como traductor feliz i correcto, i aprecio en alto grado el estro vibrante de Perez Bonalde.

En materia de traducciones, debo decir á Vd que soi tolerante i liberalote. Yo no acepto que sea absolutamente necesario aferrarse al original, si puede trasladarse una idea cualquiera en formas concisas, sin desvirtuar aquellas. Sostengo, por el contrario, que toda versión literaria de una lengua a otra, sin perder su carácter nativo, digámoslo asi, debe asumir, por lo ménos, el sello exterior de la individualidad real que representa, de la misma manera que un turco, un chino ó un africano, por ejemplo, en Europa, relegan sus trajes, i hasta sus costumbres regionales, sin perder su nacionalidad

Sin esa independencia de acción que se impone ella misma, para el desenvolvimiento de una idea grandiosa, no puede el traductor alcanzar éxito seguro si empeñado en titánica lid con escollos formidables, se encuentra emparedado i circunscrito á un estrecho círculo en que revolverse. Sin esa independencia de acción del pensamiento, qué serían las magníficas versiones de Hartzenbusch de *"Das Lied von der Glocke"* (La campana) i *die Kindesmörderin"*, (La infanticida) de Schiller? Ni qué la sublime traducción que hizo nuestra inmortal Gertrudis Gomez Avellaneda de la oda á Napoleón, de Lamartine?. Si Kennedy no hubiera dejado correr su inspirada fantasía por los anchurosos i dilatados campos de su ingenio, la literatura inglesa no poseeria aún en sonoros versos, arrulladores, los écos dulces i blandos del Homero cubano, Gabriel de la Concepcion Valdes, ni los torrentes armoniosos de Heredia i otros trovadores inolvidables del Parnaso americano.

En cambio no puede la literatura dramática española felicitarse de contar entre sus joyas, de procedencia inglesa, una obra, siquiera aceptable, en la estupenda traduccion que hizo del "Hamlet" el culto estilista Moratin, que habiendo nacionalizado *L'école des Maris"*, de Molière, con éxito cumplido, exageró su disciplina en el "Hamlet", subordinando el espiritu i estilo á la letra del original.

Kotzebue dotó al teatro alemán con una espléndida versión en versos admirables de "L'école des femmes", del ya citado Molière; pero sin desintegrar su modelo de su propia naturalidad, siempre siguiendolo en los rasgos mas menudos, logró infundir á la copia cierto sabor nacional, i por ende simpático al lector.

Yo, como he dicho á Ud antes, he querido, mejor dicho, he procurado hasta donde lo permitieron mis esfuerzos, dejar intactos la diccion i el pensamiento del autor del *Entremés, ó el Lugareño en la Corte"*, por via de ensayo, para probar hasta qué punto es posible trasladar un cuadro sin alterar notablemente su forma i colorido.

Confieso que la empresa fué atrevida; mas, temeraria; pero ya el mal no tiene remedio. Usted, querido amigo, ante cuya autorizada voz rindo todo linage de presunciones, si caber pudieran en un acariciador de Musas, completamente inédito, como si dijeramos ignoto; ha de ser el árbitro juez de esta materia. Pero al juzgarme, ruego á Ud prescinda de la versificación, teniendo presente que es un producto en bruto, de mero pasatiempo, muchas

veces confeccionado en medio de los ruidos pavorosos de los choques encontrados en la terrible lucha por la existencia; i por consiguiente, no busque Vd en él el pulimento necesario para hacerlo siquiera presentable. Se trata, pues, solamente de determinar si a mi trabajo no le cuadra mejor el nombre de traducción que de adaptación, por mas que en contadas ocasiones me haya atrevido á aflojar las bridas á mi imaginacion; pero sin alterar los caractéres, i aún pretendo, séame permitida esta debilidad, que á cada personage lo hago hablar conforme al grado de cultura que represente en su respectiva personificación

Al decirle que Kotzebue escribió esta Comedia en prosa, debi agregar que el "Intermezzo" está en verso: que he suprimido de este algunas estrofas, para no hacer largo i cansado el altercado entre Dn Dimas i Da Tecla— Tambien pasé por alto las escenas 2a i 3a del acto tercero, por innecesarias al conjunto del argumento

En la adaptacion que hice de otra Comedia de Kotzebue, que Vd conoce, copié fielmente el plan i los personages de la *"Confesion"*; pero en aquel trabajo hice lo que hicieron muchos, traducir libremente, con la diferencia, que tuve la franqueza de declarar que no era engendro mío. Igual derecho tenía yo a la paternidad de esa obra, que tuvieron Moratin a la del *"Medico á palos"*, *"La escuela de los Maridos"*, i á la *"Mojigata"*, sobre todo, que es, ni mas ni menos, un *"Tartufe"* con faldas; i Milanés á la del *"Conde Alarcos"*

Antes de ser leida en la Sociedad literaria mi comedia *"El Fracmason"*, me dijo un amigo con quien hablaba de ella: "Conozco el *original"*, Como pudiera él conocer el original de una copia que no había visto, es un enigma para mi: á no ser que negase *á priori* originalidad á un traductor o adaptador

De la misma manera podriamos decir: "conozco el original" a un Tirso de Molina, Molière, Goedoni, Schiller, i Zorrilla, tratándose del *"Burlador de Sevilla"*; *Le festin de pierre"*; *Don Giovanni Tenorio"*; *"Don Juan"*, i *"Don Juan Tenorio"*, todos fundidos en el mismo molde, con alternativas de algunos años, i que pasan por originales— Y es que la originalidad en ciertas materias está ya agotada. Yo creo, como nuestro amigo Sellen, que nuestra propia existencia es derivada de otra anterior de que queremos darnos cuenta, sin poderlo.

Asi vemos con frecuencia que autores notabilísimos se copian unos á los otros, cuando no á sí mismos. Molière copió á Moreto,

i muchas veces arreglaba para la escena argumentos dictados por su crapuloso Mecenas Luis XIV; Goedoni, que ya he mencionado, el mas fecundo autor dramático italiano, se copiaba á sí mismo repetidas veces; Kotzebue copió á Wieland, en *Des Esels Schatten;* como Moratin el *"Médico á palos"*, hizo suya *"Die eifersüchtige Frau"* (*La celosa*), tomándola de un autor inglés

El coloso Breton de los Herreros, el poeta dramático de este siglo que haya manejado con mas donaire i desenvoltura la rica i sonora lengua castellana, se copió también; i á pesar de sus propias protestas de no haber jamas pecado de ratero, creo ver en su *"Frenología i Magnetismo"* algo análogo a *die Organe des Gehirns"* (los órganos del cerebro) del mismo Kotzebue. Pero Breton era hombre de grande habilidad i cogía, al vuelo, lo bueno que encontraba, para colocarlo furtivamente allí donde mas pudiera simularse la procedencia de la rapiña. Compare Vd al Dⁿ Lucas de la comedia de Breton, con Herr von Rucktnmark, de la de Kotzebue, en sus respectivas actitudes, i encontrará la analogía. Ambos buscan criado, i ambos exigen á los que se presentan solicitando acomodo, se dejen examinar las protuberancias del cráneo. En las dos Comedias se presentan dos Candidatos, que se someten al registro; á uno lo encuentran poseido de las cualidades mas recomendables, i al otro con el órgano *adquisitivo* mui desarrollado, i es despedido, sin ceremonia, por ladron. Por último resulta, en ambas piezas, que Dⁿ Lucas i Herr von Ruckenmark tuvieron el tino de elegir a un desaliñado perillan. Podrá ser coincidencia casual; pero la semejanza es palpable.

Quien, á pesar de todo, se atreverá á cuestionar la originalidad de aquellos ingenios?

Basta de prólogo, querido amigo. Reciba Vd esta dedicatoria con el mismo agrado con que yo la hago, i mi satisfacción será completa.

Créame su admirador i decidido amigo i servidor

F. Fuentes.

s|c. Febº 5|888

PERSONAJES

DON SERVANDO, *Mayorazgo de Astorga.*
PRUDENCIO, *su criado.*
DOÑA ANACLETA.
AMALIA, *su hija.*
DON PRÓSPERO, *profesor, de Astorga.*
DON CARLOS, *su hijo.*
JULIANA, *hija de D. Próspero, doncella de Amalia.*
EMILIA, *esposa de D. Carlos.*
DON FÉLIX, *teniente de ejército, prometido de Amalia.*
DON RAFAEL, *jugador.*
UN POSADERO.
UN DEPENDIENTE DE COMERCIO.
UN BISUTERO.
UN ADUANERO.
UN RATERO.
MUCHACHOS, CRIADOS, POBRES, ETC.
UN COCHERO.
*La escena es en Madrid.*

ACTO PRIMERO

*Sala modesta en casa de doña Anacleta.*

ESCENA PRIMERA

JULIANA. *(Trabajando en el bastidor.)*
Hoy mismo ha de ser, hoy mismo,
Aquí quedarme no debo;
No quiero alterar la paz
De esta casa, ni por pienso!
Ofender mi bienhechora
Sería un acto inícuo, pérfido!
Pero mi paz, quién la salva?
*(Suspira.)*
Trataré... mas, si no puedo!

ESCENA II

AMALIA, JULIANA

AMALIA. Has sabido ya, Juliana,
Que hoy me ha traído el correo
Un novio en forma de carta?
JULIANA. Me parece que algo de eso
Oí decir a la señora.
AMALIA. Pero no explicóte el texto.
Oye lo que escribe el tío: *(Lee.)*
"Cuñada mía, a quien aprecio:
"En virtud de cierta cláusula
"Que reza en el testamento,
"De vuestra difunta hermana,
"Que en paz descanse en el Cielo
"Os envío por la posta
"A su hijo y heredero,
"Servando Yáñez Clavijo,
"A tratar del casamiento
"Con Amalia, vuestra hija,
"Si no os oponéis a ello,
"Luego que otros negocios
"Concluya él en ese infierno
"De Madrid." Qué te parece?
Se habrá creído el borrego
de mi tío, que soy de estuco?
Pues no sabe que ya cuento
Veinte años? O pretende,
Que cual si fuera un muñeco
Había de dar a mi aya
Mi corazón y mi afecto
A guardar para Servando
Yayez Clavijo?
JULIANA. Los viejos,
Señorita, nunca olvidan
De sus juveniles tiempos
Más que el goce de los mismos.
AMALIA. Y este insultante concepto? *(Lee.)*

"Luego que *otros negocios*
"Concluya, etcétera." Es esto
Decente? *(Se acerca al espejo.)* Dime, Juliana,
Tengo yo cara de género
Cotizable?

JULIANA. Y qué le importa
Al tío si es bonito, o feo,
Vuestro rostro, si a él no hace
Referencia el testamento?

AMALIA. Pero esa carta maldita...
Qué bien impresa la tengo!...
Mas... si no es eso todo!
Aún hay más en este pliego. *(Lee.)*
"Yo suplico a mi cuñada,
Agrega el tío reverendo,
"Que no se fije en lo rústico
"Del sobrino, su pellejo
"Encubre una alma muy noble."

JULIANA. (Razón tiene!)

AMALIA. Vas oyendo?
Habré nacido, Dios mío,
Para domar a cerreros?

JULIANA. Señorita, en nuestros años
Lo que juzgamos progreso
En los hombres, es muy raro
Garantía del contento
Conyugal.

AMALIA. Y tú, qué sabes?
Has hecho el experimento?

JULIANA. Vos me hacéis esa pregunta
Ignorando que ya llevo
Tres años aquí?

AMALIA. No importa.
Ni cómo saber podemos,
Qué clase de cualidades
Hemos de exigirles luego
Cuando son nuestros maridos?
Acaso nos detenemos
En pensar que el mismo día
En que tomamos el velo

De esposa, nuestro carácter
Asume grave y austero
El sello de una matrona?
Nos casamos hoy creyendo
Que mañana, o el otro día,
Por todas partes risueño
Y solícito el amor
Nos da un mundo de contentos!
De lo que venga después,
A la semana, o más lejos,
Al año, nadie se ocupa.

JULIANA. Señorita, bien comprendo
Que os chanceáis.

AMALIA. Te parece?
Ya verás si me chanceo
Mi idiota primo.

JULIANA. Mas dicen
Que es amable, circunspecto,
Algún tanto abandonado...
Muy buen corazón...

AMALIA. Apuesto
Que te interesas por él?

JULIANA. Yo... no... no lo pretendo
Ni siquiera lo conozco.

AMALIA. Ni yo tampoco lo quiero
Conocer, aunque el más noble
El más hermoso, y más diestro
Fuera de todos los hombres.
Olvidas tú que mi dueño,
Mi ser querido, es don Félix?
Que mi cariño es inmenso
Para él?

JULIANA. Mas, su pobreza....
Tal vez carece de medios...

AMALIA. Qué bobada! Los pintores
Pintan al amor en cueros.
Y sin embargo, es el rey
Y señor del Universo.

JULIANA. Vuestra madre...
Ah, mi madre,

Es verdad! Ya trataremos
De hacerla entrar en camino.

JULIANA. No cederíais a su ruego?
Resistiríais su mandato?

AMALIA. Por desgracia, a lo primero
Quizás sí; lo segundo
No sé...

JULIANA. De este casamiento
Pende, dicen, que su casa
Tome el antiguo apogeo

AMALIA. Y se ofrece en holocausto
Mi corazón al dinero?

JULIANA. Ella ama el lujo, la pompa,
El despilfarro y el juego.

AMALIA. Y a mí, no me ama también?

JULIANA. De vos espera el remedio
De pasar sus viejos días
En dulce entretenimiento.

AMALIA. Juliana, muy mal la juzgas,
Pues sus únicos deseos
Son verme rica y feliz.
Qué será de mí, si acepto,
O de las dos, si es que vienes
A compartir los bostezos
Que produzca el bienestar *(Con ironía.)*
Que me espera en el destierro,
Y me ayudes a cuidar
Del ganado y de los cerdos?

JULIANA. No, señorita, imposible,
Yo no iría...

AMALIA. *(Admirada.)* Cómo es eso!
Dime, es tanta tu aversión
Al campo?

JULIANA. Yo lo comprendo;
Mas sea en el campo o ciudad,
Permanecer más no debo
En esta casa

AMALIA. Juliana!,
Quieres ver cómo me ofendo?
No estás contenta conmigo?

JULIANA. Mucho, sí.
AMALIA. Yo te confieso
Que suelo tener geniadas,
Pero todas pasan presto.
JULIANA. Yo, por mí, no las conozco,
Y cada vez que recuerdo,
Que más que doncella, he sido
Vuestra hermana....
AMALIA. Qué pretexto
Me das entonces?
JULIANA. No... nada...
Vuestra bondad tiene fueros
Para mí muy elevados,
Y merecen mi respeto,
AMALIA. Conque me dejas?
JULIANA. Yo cumplo
Con mi deber.
AMALIA. Pero al menos.
Explícate, sepa yo
La causa, habla!
JULIANA. No, primero
Quisiera ver a mi padre.
AMALIA. Juliana, que me impaciento!
Oigo pasos, es mi madre,
Luego me dirás... Silencio!
*(Juliana vuelve a la labor.)*

ESCENA III

AMALIA, JULIANA, DOÑA ANACLETA

D.ª ANACL. Y bien, Amalia, así estás
Con un brazo sobre el otro,
Y son las doce del día?
No sabes que llega el novio?
Que, no te arreglas, muchacha,
Para recibirlo?
AMALIA. Un tonto,
Como él, ya me encontrará
Bonita de cualquier modo.

Por desgracia!

D.ª ANACL. Por desgracia?

AMALIA. Oh, madre, este matrimonio
Es fatal para mí!

D.ª ANACL. Quizás
Te se ha clavado en los ojos
El tenientillo?...

AMALIA. Tal vez!

D.ª ANACL. No hablará más claro un loro!
Muchacha, apelo a tu juicio.
Vas a dejar un negocio,
Que se entra así, por la puerta,
Sin sentir?

AMALIA. Sí, lo conozco,
Pero...

D.ª ANACL. Pero qué? Habla!

AMALIA. Quiero a don Félix.

D.ª ANACL. Qué oigo!
A mi maternal demanda
Resistirás?

AMALIA. No me opongo,
Si la voluntad de usted
Se cumple; pero copioso
Ha de ser mi llanto, madre.

D.ª ANACL. Todo eso no vale un óbolo.
Confía, niña, en mi experiencia.
Cuántos cónyuges dichosos
Lloraron lágrimas vivas
El día del desposorio,
Y cuántos lo celebraron
Con aparato estruendoso
De banquetes y de bailes,
Llenos de júbilo y gozo,
Y están en estos momentos,
Sin saber el uno del otro.
Esto sin contar que algunos
Concluyen mal, o en divorcio!

AMALIA. Pues preciso es confesar
Que este mundo es el oprobio.
De la humanidad.

D.ª ANACL. No, hija,
No culpes al mundo, todo
Se debe a la irreflexión.
A veces sin saber cómo
Nos arrastra al precipicio
Un número faltal, incógnito.
Y sin vacilar fijamos
Las miradas en un rostro,
Que acusa un alma de ángel,
Y es, realmente, de un demonio!
Entonces enamoradas
Palomas, juzgamos oro,
Lo que después se convierte
En duro y pesado plomo!
El que amable nos parece,
Muy rendido y obsequioso,
Por lo común se transforma,
En un tirano, o un monstruo!
AMALIA. Con todo, hay casos en que...
D.ª ANACL. No hija, más numerosos
Son aquellos de que hablo;
Por el contrario, conozco
Muchos hombres que no lucen,
Que son de genio muy cortos,
Y a sus mujeres no hacen
Ni monadas ni piropos,
Y que su boca no abren
Por no hablar un despropósito;
Que son, si bien se examina,
De bondades un tesoro.
Yo he presenciado, hija mía,
Diferentes matrimonios.
En unos la novia ha sido
Presa de mortal soponcio;
En otros se pronunciaba
El sí con gran alborozo;
Pero de allí a pocos años,
La del desmayo y sollozos,
Feliz era cual ninguna,
Mientras que un cuadro luctuoso

Era la otra desdichada.

AMALIA. Según eso, es engañoso,
Como el azar, el estado
Conyugal. Yo me acongojo
De pensarlo, madre mía.

D.ª ANACL. Por eso es que yo te exhorto
A que eches suerte.

AMALIA. Prefiero
No tentar, eso es más cómodo.

D.ª ANACL. Sin embargo, si el buen juicio
Descubre el juego, es notorio
Que se gana la partida.
No seas niña! Yo propongo
Que examinemos al primo,
Y si resulta un bolonio
Indigno de que le ames,
Mis súplicas abandono.

AMALIA. *(La abraza.)*
Mi buena madre!

D.ª ANACL. Si es,
Cual lo pinta don Hipólito,
Entonces, eh?... qué me dices?
Vamos a arrojar al lodo
Un fortunón semejante?
Y entiende que no me engolfo
En una ambición punible,
Que tus prendas no son moco
De pavo. Yo sólo aspiro
A tus bienestar. Tampoco
Has de creer que a don Félix
Lo mire yo de reojo,
No señor, que es guapo chico,
Honrado, valiente y docto.
Mas de bienes de fortuna
Está, el pobre, más que mondo!

AMALIA. Aunque no soy heroína
De novelas, me acomodo
A su pobreza, y le amo,
Contigo pan...

D.ª ANACL. Que me enojo!

Amalia! Ahora me sales
Con refranes? Me sofoco
Con tu terquedad! Yo siempre
Satisfice tus antojos,
No careciste jamás,
Gracias a Dios Poderoso,
De lo necesario. Y sabes,
Si es que está lejano, o próximo,
El día en que el infortunio
Te mire con ceño torvo?

AMALIA. Con él seré muy feliz,
Todos los males arrostro!

D.ª ANACL. Letanías de chiquillas!
Así hablan cuando el hermoso
Cupido las encadena.
Piensa el mísero beodo
Que duerme en mullido lecho,
Aunque se aplaste los lomos
En banco de dura piedra,
O en una pila de escombros;
Y cuando fresco despierta
Se encuentra vacío el estómago!
Un aurífero rocío
Debe servir de remojo
Al amor, de lo contrario,
Al espigar viene el soplo
Del fastidio y permanece
Mustio, sin olor y soso!

ESCENA IV

DOÑA ANCLETA, AMALIA, JULIANA Y DON FÉLIX *(Con uniforme.)*

D. FÉLIX. Perdonad, señora mía,
Si en importuno momento,
En vuestro hogar me presento
Tan temprano. Yo salía
De la guardia, y al pasar
Por aquí, quise primero
Saludaros.

D.ª ANACL. Caballero,
Nunca en vos es madrugar.
Ya sabéis que os quiero bien,
Y tened por cosa cierta,
Que esta casa siempre abierta
Está para vos. Sed cien
veces hoy el bienvenido:
Justamente estaba hablando
De vuestro carácter, cuando
Como del cielo caído
Llegasteis. Quiero ser clara;
Yo sé que amáis a mi hija,
Que ella en vos sus ojos fija
El más sandio lo repara;
Y no podía, por mi nombre!,
Elegir por compañero
Más cumplido caballero...
Me consta sois un buen hombre.
Mas quiso el hado tirano,
Para vos, a quien estimo,
Que se presente su primo
En demanda de su mano.
Y me es tanto más contrario
Ceder a tal exigencia,
Cuanto que obro en obediencia
A un acto testamentario.
Ya veis que evitar no puedo,
De mi hija en menoscabo,
Este enlace, pues al cabo
Cual buena madre procedo.
El es rico, y aunque os sobre
A vos de virtudes prenda,
Por desgracia está mi hacienda
Arruinada, y vos sois pobre.
Apelo a vuestra razón,
Y a vuestro preclaro juicio...

D. FÉLIX. Señora, es un sacrificio
Que imponéis al corazón.
Vuestro discurso me ha herido
Del alma en lo más profundo,

En desaliento me hundo,
Yo estoy loco, confundido!
Es verdad que pobre soy,
Mas no es en mí desatino
Esperar que mi destino
Cambie, sí. Tal vez hoy
Se falle el pleito que sigo
En demanda de una herencia,
Si en mi favor la sentencia
Que pronuncie el juez consigo
Treinta mil duros cabales
Vale, según tasación,
La propiedad...

D.ª ANACL. Ilusión!
Yo sé, de fuentes formales,
Mucho decíroslo siento,
Que es contraria la sentencia
Para vos.

D. FÉLIX. *(Abatido.)* Tendré paciencia!

D.ª ANACL. Así es la verdad, no os miento.
Animo, pues, no cobarde
Os mostréis ante la suerte.

D. FÉLIX. Lo que yo quiero es la muerte,
Señora; siento que tarde!
Después que me traspasáis
El corazón, inhumana,
Queréis fingir, que os afana
Mi destino? Oh, os chanceáis!

D.ª ANACL. Os engañan vuestros ojos,
Don Félix, y yo quisiera
Dar la vida, si pudiera
Evitaros los enojos
Que os abruman. Solo os dejo
Con Amalia: me retiro.
(Cuánto su bondad admiro!) *(Vase.)*

AMALIA. *(Distraída.)*
Pido al corazón consejo.

ESCENA V

AMALIA, JULIANA, DON FÉLIX

D. FÉLIX. *(Después de una pausa.)*
Por qué sigues tan callada?
Ya se ve, después de oir
La sentencia de tu madre,
Es muy natural que a mí
Me consideres un trasto
Despreciable, no es así?

AMALIA. Mejor es callar, sufriendo,
Nada tengo que decir.

D. FÉLIX. Nada bueno por lo menos;
Mi suerte es tan infeliz,
Que cuando más esperaba
Ver el venturoso fin
De mis angustias, tu madre,
Como un tiro de fusil,
Me descarga, sin reparo,
De la manera más ruín,
Una andanada que... ya!...
Quién lo había de decir!
Mucho te quiero, te adoro,
Y otras promesas mil,
Y cuando llega el momento
De ser fuerte, y de exigir
Se respeten tus deseos,
Más mansa que codorniz
Te sometes a un dictado
Tan injusto...

AMALIA. Ay de mí!
Las lágrimas en mis ojos,
Y de mi rostro el carmín,
No están diciéndote, ingrato,
Lo que yo sufro por ti?
Y has creído que yo fuera
Tan embustera y tan vil,
De vender mi corazón

Por cuatro maravedís?
Disculpa a mi pobre madre,
Que procede con buen fin!

D. FÉLIX. Perdona Amalia, confieso
Que injusto contigo fuí,
Mas no podía resignarme
A perderte. Por un tris
Estuvo que reventara
Lo mismo que un polvorín.
Será discreto te pida
El nombre de ese feliz
Rival que roba mi calma?

AMALIA. Qué pregunta tan pueril!
Servando Yáñez Clavijo,
Se llama

D. FÉLIX. Yáñez Claví...
No es el mismo con quien tengo
Ese pleito?

AMALIA. El mismo, sí.

D. FÉLIX. Nada importa que se lleve,
Si gusta, los treinta mil,
En disputa, mas la novia
Ahí es un grano de anís!
Ese es un pleito que tiene
Que ganarme en buena lid!

AMALIA. No abandones la esperanza
Y confía, Félix, en mí.
Aunque tuviera mi primo
Más oro que el Potosí,
Es tuyo mi corazón;
Pero es preciso un ardid
Inventar, para que pueda
Yo del apuro salir,
Sin que se ofenda mi madre,
Ni el pretendiente. Así
Quedamos todos contentos,
Y a ti te deja el esplin.

D. FÉLIX. Bendita sea tu boca!
Permite...

AMALIA. No, déjame ir,

Que ya mi madre me espera,
Y estará con cuidado.

D. FÉLIX. Sí, *(Vase Amalia.)*
Hasta más tarde, bien mío;
Que venga ahora el zarramplín
Del astur a disputarme
El puesto, y le hago escupir
Las muelas. *(Mira el reloj.)* Hola, la una.
Ya estamos demás aquí. *(Vase.)*

ESCENA VI

JULIANA *(Deja la labor y se adelanta al proscenio.)*

Por fin me dejaron sola!
Nadie mis lágrimas pudo
Sorprender. Amargas lágrimas,
Nacidas en lo profundo
Del corazón lacerado,
Triste, comprimido y mustio!
Las flores en que caían,
Simpatizando en mi luto,
Sus bellos matices cambian
En color pajizo y turbio.
Por qué bordo "No me olvides"
También? No fué perjuro
A sus votos, olvidándome?
Desdichada! El infortunio
Se ceba en mi, y los trabajos
Son mi misión en el mundo!
Pero mi padre no viene...
Yo en esta casa me aburro:
Mas siento pasos, es él,
Ya sus pisadas escucho...

ESCENA VII

JULIANA, DON PRÓSPERO

JULIANA. *(Le sale al encuentro.)*
Por fin llegasteis, mi padre!
D. PRÓSP. Te bendigo, y te saludo.
Que te se ofrece, hija mía?
Me mandas decir que al punto
Venga a verte, y obedezco.
JULIANA. Perdón, padre, si importuno
Fué el recado; mas tenía
Que hablar con vos de un asunto
De la mayor importancia.
D. PRÓSP. Despacha, que mis alumnos
Gastan mi tiempo, y es tarde.
JULIANA. Ah, padre mío, es mucho
Lo que tengo que deciros.
Clavijo, según anuncio
Que recibió la señora,
Se espera hoy aquí.
D. PRÓSP. Qué escucho!
JULIANA. Se alojará en esta casa,
Y dicen que es el futuro
Esposo de doña Amalia.
D. PRÓSP. De tu señorita?
JULIANA. Justo!
D. PRÓSP. Sabe él que tú estás aquí?
JULIANA. Yo no lo sé mas lo dudo.
Cuando llegue me verá,
Y por más que un disimulo
Discreto quiera observar,
Para mantener oculto
El amor que en días felices
Constante, ardiente, me tuvo;
Cumple a mi nombre, a la paz
De mi alma, y aun al suyo,
Al de doña Amalia, en fin,
Evitar el mal...

D. PRÓSP. Yo juzgo
Que esta casa dejes luego.
JULIANA. Pues eso mismo presumo.
D. PRÓSP. Lo celebro.
JULIANA. Pero adónde
Iré?
D. PRÓSP. *(Reflexiona.)* Yo tengo en el último
Piso una triste alcoba,
Si es menester, me reduzco,
Ya veremos.
JULIANA. No os parece
Que mi hermano...?
D. PRÓSP. No, no gusto
Su sociedad.
JULIANA. Qué motivo
Podéis tener?...
D. PRÓSP. Yo? Ninguno.
JULIANA. Quizá el oficio de actor
No os place?
D. PRÓSP. No, en el mundo
No hay oficio despreciable.
En todos hay un sinnúmero
De gentes dignas y buenas.
AMALIA. Pero mi hermano...
D. PRÓSP. Es insulso,
Simplonazo.
JULIANA. Mas de bien.
D. PRÓSP. Lo creo; pero siempre pudo
Abrazar otra carrera,
Pues no le faltan estudios.
Por ejemplo, el magisterio,
Que aunque hoy no da ni un mendrugo,
Podría aspirar a una cátedra
Con el tiempo. Mas un cúmulo
De circunstancias echaron
Por tierra mis planes. Tuvo
Que ceder a su afición
Y se hizo cómico y músico.
AMALIA. Mi caso es muy parecido.
Aquí no debo un minuto

Permanecer, dónde voy?
Serviros de peso rudo,
Cuando a costa de trabajos,
Y pasando mil apuros,
Apenas lo necesario
Ganáis? No, primero en público
Pediré de puerta en puerta
Una limosna. Muy duro
Me sería, por otra parte,
Que dijeran que yo ayudo
A mi hermano a consumir
De sus afanes el fruto,
Mientras con brazos cruzados
En la holganza me consumo.
Padre, antes que tal digan
Encierre mi cuerpo un túmulo!
Qué me resta, pues, que hacer?
Aceptar lo que propuso
Mi hermano, y hacerme cómica.

D. PRÓSP. *(Admirado.)*
Esa es tu ambición.

JULIANA. Mi único
Deseo es ganar el pan,
De lo demás no me ocupo.

D. PRÓSP. Fías en tu habilidad?

AMALIA. Por tal idea no me ofusco,
Mi hermano me ha asegurado
Que es muy cierto mi triunfo.

D. PRÓSP. No tiemblas ante la idea,
De seducciones, de insultos?

AMALIA. El ejemplo de mi padre
Servirá a mi honor de escudo,
Mientras un amor sincero
Esté en mi pecho sepulto,
A seducciones y halagos
Seré inexpugnable muro!

D. PRÓSP. Es decir, que aún le amas?

JULIANA. Con el ardor más profundo!
Cómo no amarlo pudiera?
Puedo olvidar al que supo

Arrostrar materna cólera
Por mi amor?; que luego estuvo
A las puertas de la muerte,
Y frenético, convulso,
En febriles paroxismos
Clamaba por mí? Yo juro,
Padre mío...

D. PRÓSP. Pero hija,
Con esa pasión me angustio
El alma. Qué, has olvidado
Mi promesa?

JULIANA. Yo disculpo
Vuestra acción aquel momento.
Al lado de un moribundo
Qué ibais a hacer? Su madre
Sin conocerme, era justo
Que exigiese el compromiso
Que os atrista. Por mí os puso
En la dura alternativa
De hacer completo renuncio
De vuestro destino, y hace
Más de tres años que oscuro,
Desconocido y sin medios,
Saboreáis amargo jugo
De la escasez. Yo también
Hace tres años que encubro
Mi existencia en el olvido;
Y ya que, lleno de júbilo,
Viene a entregarse en los brazos
De otra muger, yo discurro
Que es mejor abandonar
Este asilo en que me abrumo,
Huyendo de aquel que amo.
Qué más puedo hacer?

D. PRÓSP. Seguro,
Piensas con mucho juicio;
Mas me abismo, y me confundo
Al pesar que algún sendero
Pises, en donde el sucio
Lodo abrigue una serpiente

Medita bien, no interrumpo
Tu decisión; intertanto,
Veré si una casa busco
Que más te convenga. Vuelvo,
Antes que caiga el crepúsculo.
Hasta luego. *(Hace ademán de partir.)*

JULIANA. Padre mío,
Recordad que cuando plugo
A Dios conducirme aquí,
Me bendijisteis!

D. PRÓSP. Y cumplo,
Bendiciéndote otra vez *(Lo hace.)*,
Con un legítimo impulso
De mi corazón. Adiós! *(La besa y se va.)*

ESCENA VIII

JULIANA

Mis ojos están enjutos,
Y la conciencia tranquila.
Que porvenir tan oscuro
A mi vista se presenta!
Mas cualquiera que sea el rumbo,
Por do me arrastre la suerte,
Hasta que baje al sepulcro,
Será la virtud mi guía,
Mi faro radiante, fúlgido!

ESCENA IX

JULIANA, PRUDENCIO

PRUDENCIO. *(Hace muchas reverencias.)*
Con permiso, voy derecho
A casa de la señora
Doña Anacleta Rodríguez,
Que es la madre de la novia?

JULIANA. (Cielos, Prudencio es!
Su criado.)

PRUDENCIO. Hola, hola!
Es la misma, la futura.
JULIANA. (Fortuna ha sido, y no poca
Que no haya caído.) No,
Amigo, de la persona
Que pensáis, soy la doncella.
Voy a anunciaros ahora
A doña Amalia. Esperad
Un momento. *(Vase.)*

ESCENA X

PRUDENCIO

*(La sigue con la vista.)* Es guapota
La doncella, y al mirarla
Se me hace agua la boca!
Y qué chapas, y qué masas!
La Virgen de Covadonga
Me libre de tentaciones!
No, qué diría la otra!
Tente, Prudencio, no sea
Que resbales. Si la moza
A la doncella se iguala
En hermosura, arde Troya!
Pues Servando es guapo chico,
Y si se hace la boda,
No saldrán malos cachorros
Del cruzamiento.
*(Se pone a contemplar los muebles.)*
Qué borlas
O colgajos son aquéllos?
Será para que las moscas
Se posen allí, y no ensucien?
Y esas cortinas de blondas?
Y este espejón reluciente,
Y esas enormes poltronas?
Digo, esto sí que es lujo!
Aquí cubren con alfombras

El piso... pues en mi pueblo
No usamos tanta bambolla!
*(Se para delante del espejo y hace cortesías y contorsiones ridículas.)*

ESCENA XI

DOÑA ANACLETA, AMALIA, PRUDENCIO

*(Aquéllas se paran detrás de Prudencio mientras éste se mira en el espejo.)*

D.ª ANACL. Sed bien venido en Madrid!
*(Asústase Prudencio, y se vuelve de pronto, haciendo reverencias, sin articular palabra.)*
Presumo que habéis venido
Con el señor don Servando?

PRUDENCIO. Sí, justo, Yáñez Clavijo,

D.ª ANACL. Pertenecéis a su séquito
O estáis, quizás, al servicio
Suyo?

PRUDENCIO. Es decir, estoy,
Y no estoy.

D.ª ANACL. Ya vino
Ese caballero?

PRUDENCIO. Aún no,
Mas no tardará.

D.ª ANACL. Lo estimo.
Y qué hace, que no llega?

PRUDENCIO. Ay, señora, no es lo mismo
Venir en silla de postas,
Que por vapor; el camino
Está lleno de accidentes,
Puede romperse el bautismo
El postillón y la gente,
Por pujante que sea el tiro.
Cuanto a las pobres bestias,
Franquean los precipicios
Como Dios les da a entender.
Eso sí muy divertido
Es el viaje; en las paradas

Aquello es un laberinto
Cuando se cambian las mulas;
Cuánto terno, cuánto grito!
Toman pienso los viajeros.
*(Ríen D.ª Anacleta y Amalia.)*
Yo no sé si será lícito
Explicarme de este modo;
Si no es así, os suplico
Disimuléis mi lenguaje
Menos culto que castizo.
Hay veces que en las aldeas
Durante el descanso oímos
Los cantos de las zagalas,
Y vemos los pastorcillos
Cómo al son de la zampoña
Chillan, ríen y dan brincos.
La tardanza en la llegada
A esta corte ha consistido,
En que, como don Servando
Tiene un corazón de niño,
Y no puede ver miserias
Sin acudir a su alivio,
Sucedió que un pobre diablo,
Cojo, triste y desvalido,
Encontráramos en medio
De la vía; pues Clavijo
No se pudo contener,
Y sin pararse en pelillos,
Súbito salta a tierra,
Y ofrece al infeliz mísero
Su asiento en la diligencia,
Y se queda en pie. Me río
De verle andando, ja, ja! *(Ríe.)*

D.ª ANACL. *(A su hija.)*
Qué dices, Amalia, has visto
Un hombre más generoso?

AMALIA. Me gusta por lo cumplido.

PRUDENCIO. Así las cosas, creyendo
Llegar hoy aquí, me dijo:
Prudencio, toma un caballo,

Adelántate, y da aviso
A la señora. Eso es todo.

D.ª ANACL. Yo siento mucho, infinito,
El no poderle ofrecer
En mi casa humilde asilo.
Mas luego que en la posada
Se encuentre, con su permiso,
Pasaré a verle.

AMALIA. Hace mucho
Que os halláis a su servicio?

PRUDENCIO. Su servicio? Todo Astorga
Sabe que siempre fuimos
De pequeños, como hermanos.

AMALIA. Dicen que es bueno, y fino.

PRUDENCIO. Es más manso que un cordero.

AMALIA. Y no es orgulloso, altivo?

PRUDENCIO. A veces el aguijón
Hace cocear a un pollino.

AMALIA. Es ésta vuestra primera
Visita a la corte, digo,
Que si antes...?

PRUDENCIO. Seguramente.
Pero, *(Se estira, con énfasis)* a ver, corro peligro
De que me tomen por...?

AMALIA. *(Ríe.)* No.
No es eso; yo no lo he dicho
Por tanto...

PRUDENCIO. No es tan grosero
Ni tan charro, ni ridículo
Mi porte así, que digamos,
Me parece, pues *(Se mira al espejo.)*

D.ª ANACL. (De fijo,
Que es cerril el tal Prudencio!) *(Vase.)*

AMALIA. Y Astorga es lugar bonito?

PRUDENCIO. Lugar? Allí me parió
Mi madre, y jamás he oído
Llamarle así.

AMALIA. Es decir,
Que allí muchos vecinos?

PRUDENCIO. Por docenas.

AMALIA. Muchos nobles?
PRUDENCIO. Ya lo creo!
AMALIA. Y ojos lindos?
PRUDENCIO. Hay allí cada sirena
Capaz de volver el juicio
Al más pintado.
AMALIA. Y entonces,
Por qué dejó el paraíso
De Astorga ese don Servando,
Y viene a buscar partido
A Madrid?
PRUDENCIO. Porque su madre
Al morir lo dejó escrito
Así.
AMALIA. A no ser por ese
Mandato, mi señor primo
Se habría quedado en Astorga?
PRUDENCIO. Muy satisfecho y tranquilo.
Qué le importan a él la corte
Y sus muchos atractivos?
Ni su prima, ni su madre?
Todo eso no vale un pito!
Para él. (Si habré soltado
*(Se lleva la mano a la boca.)*
Sin querer un desatino!)
*(Turbado.)*
Voy al decir... que yo hablo
Sin saber..., perdón os pido,
Si ofendo.
AMALIA. Muy al contrario,
Mucho contento he tenido
Escuchándoos el discurso. *(Le da dinero.)*
Vaya, tomad, divertíos. *(Vase.)*

ESCENA XII

PRUDENCIO, LUEGO UN CRIADO

PRUDENCIO. *(Examinando el dinero.)*
Cinco duros! Qué largueza!
Es brillante como luz
El centino, por mi vida!
Dios le dé buena salud
A una mujer que regala
Cinco duros. Será algún
Yerro? Cá, no es posible!
O querráme hacer el bu
Con propinas, y ganarme?...
Tal vez querrá mi virtud
Poner a prueba: no entiendo
Con qué fin. Vaya un albur!
Y eso que la hablé claro,
Que si le espeto un baúl
De mentiras lisonjeras,
Echa el resto. Buen augur!
Vaya en gracia! *(Guarda el dinero.)*
CRIADO. *(Con una maleta.)* Camarada!
PRUDENCIO. Qué se ofrece? (Qué avestruz
Será éste?)
CRIADO. Aquí hay posada?
PRUDENCIO. Y a mí me preguntas tú?
CRIADO. Entonces adónde llevo
Esto? *(Indica la maleta.)*
PRUDENCIO. Soy acaso un
Práctico, piloto o guía
En Madrid? Por Belcebú!
No hay aquí muchas posadas?
CRIADO. Millones! El Ciervo azul,
El Caballo blanco, el Cuervo,
El León... Hay un *musiú*
Más abajo que le llaman
Hotel de San Peterburg.
PRUDENCIO. No entiendo esa jerigonza.

CRIADO. Allí hablan francés.
PRUDENCIO. Jesús!
Y no te ha dicho mi amo
Dónde va a apearse?
CRIADO. Aún
Lo ignoro yo.
PRUDENCIO. Y cómo quieres
Que lo sepa yo, gandul?
Ea, en marcha, ya te sigo.
Qué lástima de arcabuz! *(Vase el criado.)*
Iré a salirle al encuentro,
Pues si espero a que este atún
Me diga lo que deseo,
No escapo de un patatús!

FIN DEL ACTO PRIMERO

## ACTO II

*Extremo de la ciudad. A la izquierda, un cuerpo de guardia. A la derecha, una casilla, que se supone ser dependencia del fisco.*

### ESCENA PRIMERA

DON SERVANDO, *en traje tosco de viaje, seguido de un* EMPLEADO. *Habrá un coche parado.*

D. SERV. Hablad, pues, con mil demonios!
Decid lo que se os ofrece!
EMPLEADO. Sois tan nuevo que ignoráis
Que todo el que pasa tiene
Que someterse a un registro?
O no conocéis las leyes?
D. SERV. Y qué tengo yo que ver
Con eso?
EMPLEADO. Es que lo previene
La Hacienda. Traéis baúl?
D. SERV. Por supuesto!
EMPLEADO. Pues que le echen

A tierra. Mandad a abrirle!

D. SERV. Este sí que es trance fuerte!
Que le abran? Para qué?

EMPLEADO. Dejémonos de sandeces,
Y vengan pronto las llaves!
Quiero registrarlo.

D. SERV. Peste
Con vuestra curiosidad!
No me obliguéis a que apele
A otros medios, si a la orden
Del rey y del intendente
Os resistís.

D. SERV. Dios me libre!
Conque decís que viene
La orden de arriba?

D. SERV. Sí.

D. SERV. (Todo lo sabe esta gente!)
Su majestad ya sabía
Que yo...

EMPLEADO. No me desespere!
De esta línea nadie pasa
Sin que le registre. Ese
Es mi oficio.

D. SERV. Todos
Sin remedio alguno deben
Subordinarse al saqueo? *(Le da las llaves.)*

EMPLEADO. *(Abre el baúl y examina.)*
No habrá debajo esos pliegues,
Objeto de contrabando?

D. SERV. No.

EMPLEADO. Tabaco?

D. SERV. Fuerte
Y de buen fumar y...

EMPLEADO. Mucho?
Más de una libra?

D. SERV. Nueve.

EMPLEADO. Comiso. Además la multa. *(Toma el tabaco.)*

D. SERV. Canario!

EMPLEADO. Y esos paquetes,
Qué traen?

D. SERV. Encajes, blondas,
Cintas. Es un presente
Para mi novia.
EMPLEADO. *(Los toma.)* Comiso!
Y además la multa.
D. SERV. Eche,
Eche comisos y multas!
Ya me ponéis impaciente,
Voto a Pelayo! Qué modo
De robar! Que se tolere
En España semejante
Escándalo!
EMPLEADO. Que sujete
Esa lengua, es lo que importa.
D. SERV. Vos sois aquí el insolente!
EMPLEADO. *(Gritando.)*
Ah, de la guardia, favor!
Yo cumplo con mis deberes.
*(Hace marchar el coche y le sigue.)*

ESCENA II

*(A los gritos del Empleado sale* DON FÉLIX *con uniforme.)*

D. FÉLIX. Qué ha ocurrido aquí, qué bulla
Es ésta?
D. SERV. Ese mequetrefe
Me está despojando impune,
Señor oficial. Hacedme
El obsequio de auxiliarme.
D. FÉLIX. El es vista aquí y ejerce
Sus funciones, secuestrando,
Conforme a los aranceles,
Los géneros prohibidos.
D. SERV. Pero esa ley no se entiende
Conmigo. Soy comerciante
Por ventura? Se acomete
De una manera tan torpe
A una persona decente?
D. FÉLIX. Es igual. Su obligación

Es vigilar que no entre
Nada ilícito. La mía,
Al viajero se refiere
Decidme, pues, vuestro nombre,
A lo que venís.

D. SERV. Qué tiene
Que ver nadie con mi nombre?

D. FÉLIX. Tengo que dar a mi jefe
Una razón detallada
De todo el que salga o llegue.
Es la consigna. Ya veis,
Que un oficial que se precie
De pundonoroso, oye
El mandato, y obedece.

D. SERV. Pues siendo así, punto en boca
Y obedezco humildemente.
Me llamo Servando Yáñez
Clavijo. Soy procedente
De Astorga...

D. FÉLIX. *(Admirado.)* Yáñez Clavijo
Decís?

D. SERV. Sí, qué os sucede?

D. FÉLIX. El que viene a desposarse?

D. SERV. Soy el mismo que parece

D. FÉLIX. El que tiene un pleito aquí?

D. SERV. Sí, señor. (Todo lo huelen
Estos diablos!) Ya sabían
Lo del pleito?

D. FÉLIX. Aquí presente
Tenéis a vuestro contrario.

D. SERV. Cómo! Seríais el teniente
Don Félix, el que disputa...

D. FÉLIX. El mismo. Félix Gutiérrez.

D. SERV. Lo siento, a fe de Servando.
Por vuestra faz se comprende
Que sois un hombre de bien.

D. FÉLIX. No es que yo me lisonjee,
Pero creo serlo cumplido.

D. SERV. No hablemos de eso. Quién puede
Ponerlo en duda? También

Permitiréis que yo ateste,
Que en ese punto a ninguno
Mi carácter fiero cede.
Y da grima ver dos hombres
Honrados, y que merecen
Consideraciones ambos,
Emborronando papeles,
Para contento de escribas,
Sin llegar nunca a entenderse!
Sábelo Dios, que este asunto
Desde mi madre proviene,
Y asegura mi abogado
Que tengo derecho.

D. FÉLIX. Pende
De la audiencia, todavía
El resultado. No es éste
Lugar para averiguarlo.
Quizás contra mí sentencie.
Si esta última esperanza
Que abrigo, se desvanece,
No será vuestra la culpa,
Sino de mi mala suerte. *(Vase hacia la casilla.)*

ESCENA III

DON SERVANDO

Su última esperanza, dijo?
Si el pleito llega a perder?
Seré causa, aunque inocente,
De su miseria, tal vez?
Aun repercute en mi oído
Esa frase amarga, cruel!
Robarle yo la esperanza?
No digo yo la postrer,
Ni la primera, ninguna!
Qué, había de ser yo quien
Arrastrase a un hombre honrado
A su ruina, a la escasez?
Qué me importan mis derechos,

Si amargo como la hiel,
Me sabría el pan que como,
En tanto que de hambre y sed
Gime en horrible martirio
Mi contrario? Cien y cien
Y mil veces ese pleito
Doy al mismo Lucifer!
*(Se acerca a leer un cartelón de teatro que habrá en la fachada de la casilla.)*
Hola, hola!, qué es aquello?
Es un cartelón. A ver,
Qué dice? Se representa
La tragedia de Schiller,
Titulada María Stuarda.
En cinco actos. Iré
A verla, por supuesto
Muy graciosa debe ser.
*(Se acerca a un pasquín y lee.)*
Se ha extraviado un perro fino,
Llamado Dinamarqués.
Como lo haya visto el vista,
Buenas noches tenga usté!
Entre comisos y multas
Se come el pobre lebrel.

ESCENA IV

DON SERVANDO, PRUDENCIO *(Este llega sin aliento.)*

PRUDENCIO. Gracias a Dios que os hallo!
D. SERV. Prudencio! Voto a Luzbel!
Qué cansado vienes, hombre!
La viste por fin?
PRUDENCIO. A quién?
D. SERV. Vaya una pregunta necia!
A la novia, a quien va a ser?
PRUDENCIO. A la novia, y a su madre,
Y a la doncella también,
He visto muchos soldados,
He visto la corte, el Rey.

D. SERV. Es bonita?
PRUDENCIO. La doncella?
Y más fresca que un clavel
D. SERV. Y mi novia?
PRUDENCIO. . Pasajera,
Y llena de esplendidez.
D. SERV. *(Pensativo.)*
Más bella que mi Juliana,
No hay en el mundo mujer.
No te parece, Prudencio?
PRUDENCIO. Que he de decir? Ya se ve!
Hace tiempo no la he visto.
D. SERV. Tan hermosa! Luego aquel
Aire encantador, modesto,
Está visto, no hallaré
Otra mujer que la iguale,
Aunque naciera otra vez.
PRUDENCIO. *(Viendo el baúl abierto y revuelto.)*
Demonios, qué es lo que miro?
El baúl abierto, qué fué
Esto? Todo está revuelto!
D. SERV. Y aun tengo que agradecer
Que el vista no haya cargado
Conmigo mismo. Ya veis,
Aquí en medio de la vía
Registran.
PRUDENCIO. Vaya una ley!
D. SERV. Hay que sufrirla callado,
Que es la ley del arancel.
Ves aquel ente canijo,
Estampa de estupidez,
Que tiene largas las uñas,
Cual fiero gato montés?
Pues a ése le llaman *vista;*
No tanto por lo que ve
Como para que apañe,
Y de ello pueden dar fé
Mis tabacos y mis puntas,
Que en menos de un santiamén,

De mi baúl se pasaron
A su bolsillo, pardiez!

ESCENA V

DON SERVANDO, PRUDENCIO, EMPLEADO, TRES MUCHACHOS

EMPLEADO. Ya está examinado todo,
Vuestro camino podéis
Ya proseguir, cuando os plazca.
Cuanto a las multas, haré
Que os avisen por oficio.
Buen viaje, hasta más ver! *(Se va.)*

D. SERV. Vaya con Dios, el... ratero.
No haya temor que me dé
Desazón, lo de las puntas,
Pero el tabaco! Si he
De hablar la verdad, Prudencio,
Me dolía mucho tener,
Que hacer un regalo a otra
Que no a Juliana. Así es,
Por esta cruz te lo juro!
*(Los muchachos rodean a Prudencio.)*

MUCH. 1.° Caballero, un cuarto.

PRUDENCIO. Eh?
Anda al diablo!

MUCH. 2.° Señorito,

PRUDENCIO. Fuera, digo!

MUCH. 3.° Su merced,

PRUDENCIO. Su merced? Vaya, dos reales.

MUCH. 1.° Usía!

PRUDENCIO. Usía? Toma tres.

MUCH. Excelencia! Excelentísimo!

PRUDENCIO. Excelencia? Vayan seis.
Queréis dejarnos tranquilos!
*(Le hacen burla los muchachos y se van.)*

D. SERV. Vamos, Prudencio, ven.
Es tal el hambre que llevo,
Que me comería un buey!

ESCENA VI

*Al querer retirarse* DON SERVANDO *y* PRUDENCIO, *se les acerca, con ademán de súplica, un andrajoso, a quien* DON SERVANDO *entrega una moneda. Retírase aquél y se le presenta otro individuo de mal pelaje y tropieza con* DON SERVANDO.

INDIVIDUO. Ojo al Cristo, caballero!
Conozco por vuestra estampa,
Que sois un recién venido.
Guardaos de la canalla!
D. SERV. Qué decís?
INDIVIDUO. Seguid mi aviso.
No he visto con cuánta maña
Os han estado acechando,
Y bajo la triste capa
De la indigencia os seducen
Mientras os roban el alma?
D. SERV. Yo ejerzo la caridad
En aquel que la demanda,
Si a mi juicio la persona
Y su porte la reclaman.
Qué intento pueden tener
En robarme, si espontánea
es mi voluntad?
INDIVIDUO. Oh, amigo,
Sois novel; vuestras palabras
A voces dicen que estáis
A cien leguas de distancia
De conocer la destreza,
Y el talento de esos maulas.
Os saludan reverentes,
Vos respondéis; luego indagan
Si es buena vuestra salud;
Ofrecen con arrogancia
Sus servicios, se os acercan,
Y más ligeros que un águila,
Echan mano del reloj *(Se lo saca del bolsillo.)*
Y os dejan hecho una estatua,

Mirando para la luna.

D. SERV. Ja, ja, ja, buena chuscada!
Es preciso ser idiota...

INDIVIDUO. El más listo no se escapa,
Y el camarón que se duerme...
Ojo avizor!

D. SERV. Muchas gracias.

INDIVIDUO. No os olvidaréis de mí.
(Cayó un buen pez en la maza!)

ESCENA VII

DICHOS Y DON FÉLIX *(que ha estado observando oculto la escena anterior.)*

D. FÉLIX. Detente, infame!

INDIVIDUO. *(Sobrecogido.)* Señor!

D. FÉLIX. Qué escondes ahí?

INDIVIDUO. Yo? Nada.

D. SERV. Dejadlo, señor don Félix.

D. FÉLIX. Cómo, dejarlo? No os falta
Vuestro reloj?

D. SERV. *(Se lleva la mano al bolsillo.)* Con efecto!

D. FÉLIX. *(Al ratero.)*
Sácale!

INDIVIDUO. *(Saca el reloj y se lo entrega.)*
(Caí en la jaula!)

D. FÉLIX. *(Da el reloj a D. Servando.)*
Tomadlo.

D. SERV. Sí, es el mismo.

PRUDENCIO. Buena paliza le aguarda!

D. FÉLIX. *(Al ratero.)*
Ven conmigo, perillán.

INDIVIDUO. *(Suplicando a D. Severo.)*
Señor mío, por las llagas
De San Francisco, salvadme!
Tengo la mujer en cama,
Y cuatro ángeles que sufren
De hambre y desnudez las ansias!

D. FÉLIX. *(Le empuja.)*

No más súplicas, te digo!

D. SERV. *(Conmovido.)*
Don Félix, decidme...

D. FÉLIX. *(Sin escuchar, arrastrando al ratero.)*
En marcha!

D. SERV. Qué haréis con él?

D. FÉLIX. Entregarlo
A la justicia, y mañana...

D. SERV. Quizás lo ahorcan?

D. FÉLIX. Quizás.

D. SERV. *(Horrorizado.)*
Ahorcarlo? No tiene causa
Ninguna. Sabed, don Félix
Que yo tuve la humorada
De regalarle esa prenda.

D. FÉLIX. Regalar?

D. SERV. Me dió la gana!

INDIVIDUO. *(A D. Félix.)*
Ya lo oís!

D. SERV. *(Le da el reloj.)*
Sí, es muy cierto.
Tomad. *(El ratero toma el reloj y le besa la mano.)*

D. FÉLIX. *(Suelta el ratero.)* Pues que se vaya.
*(Sale el ratero precipitadamente.)*

D. SERV. Dejadlo marchar en paz,
No quiero que a mi llegada
A la corte, un desgraciado
Mendigo se vea en las garras
Del verdugo, y la justicia,
Que tiene malas entrañas!
Y sobre todo, es tan poco
Lo que me cuesta la dádiva!
Qué queréis? Es mi carácter,
No puedo... me aflige el alma
Oir miserias.

D. FÉLIX. *(Le tiende la mano.)* Don Servando,
Correspondéis a la franca
Amistad que ya os profeso?

D. SERV. *(Le estrecha la suya.)*
Con efusión!

D. FÉLIX. Gracias, gracias.
Tenéis noble el corazón.
D. SERV. Eh, carece de importancia
Este asunto.
PRUDENCIO. *(Bajo.)* Pues a mí
No me daría gran lástima
Si le colgaran de un árbol.
D. SERV. *(A D. Félix.)*
Vuestra nobleza es más amplia;
Que a pesar del pleito y todo,
Contra un ratero me ampara.
Eso es noble. Cualquier otro,
Entended que no entro en danza,
Hubiera dejado hacer.
Tratadme, pues, con confianza,
Soy vuestro amigo, y espero
Veros pronto en la posada.
D. FÉLIX. No faltaré. Nos veremos
En cuanto mude la guardia. *(Se dan la mano.)*
*(Vase.)*

ESCENA VIII

DON SERVANDO, PRUDENCIO

D. SERV. Y tú, qué dices?
PRUDENCIO. Yo digo,
Que si como empieza acaba,
No os faltarán aventuras.
Yo, que vos, al diablo daba
Novia y pleito.
D. SERV. Razón tienes;
Mas ya estamos en la albarda.
Veremos si cambia el viento.
Hay cosas que me hacen gracia
Aquí. Cuando dan función
O algo se pierde, plantan
Un cartel en la pared.
PRUDENCIO. Aquí entienden la biblia y cantan.
Por qué no se hace en Astorga
Lo mismo?

D. SERV. Es razón muy clara.
Son contados los que saben
Leer *(Le enseña un cartel.)* Ve ahí cómo llama,
Y en grandes letras se anuncia,
La señora María Stuarda.
Aunque en mi vida la he visto
Iremos a visitarla.
Aquí avisan que un podenco,
Natural de Dinamarca,
Alzó el vuelo. Me parece
Buen sistema, y tengo ganas
De anunciar por los carteles
Que se ha extraviado Juliana.
D. SERV. Es verdad! No me acordaba!
PRUDENCIO. Olvidasteis ya la novia?
D. SERV. Es verdad! No me acordaba!

ESCENA IX

DON SERVANDO, PRUDENCIO, COCHERO

COCHERO. *(Suena el látigo dentro, y aparece.)*
Os vais a podrir aquí?
Lo tomáis con mucha calma!
D. SERV. Ea, vamos.
COCHERO. Dónde vamos?
D. SERV. Cómo, dónde? A la posada!
COCHERO. A cuál?
D. SERV. Pues, a la mejor.
COCHERO. No cabe la comparancia.
Todas son mejores.
D. SERV. Bien.
Vamos donde te dé gana! *(Salen.)*

FIN DEL ACTO SEGUNDO

## ACTO III

### ESCENA I

*Sala en una posada.*

DON SERVANDO, PRUDENCIO, EL POSADERO

POSADERO. *(Señalando el cuarto de donde salió D. Servando.)*
Seguramente ese cuarto
Os parecerá ducal,
Esta sala es deliciosa,
Se ve toda la ciudad.
Desde el balcón se divisa
El prado. Vamos, no hay más
Que pedir.

D. SERV. Pero ese polvo
Que se levanta, es capaz
De cegar a cualquier prójimo.

POSADERO. Cegar al prójimo? Quiá!
Todo eso es de buen tono!
Quién habla hoy de regar
Las calles? Vos, por lo visto,
Sois del campo, no es verdad?

D. SERV. Sí, señor, y aunque no soy
Ningún bruto montaraz,
Y me gustan las ventajas
Que brinda la sociedad,
Prefiero el campo, lo verde,
A este bullicio infernal
De la corte. Es un escándalo!

POSADERO. Servíos, pues, registrar,
Vuestros nombres en el libro.

D. SERV. Ya esa formalidad
La llenamos en la puerta.

POSADERO. No importa, lo mismo hay
Que repetir aquí.

D. SERV. *(Enfadado.)* Bien.
Diablo de moda! Apuntad:

Servando Yáñez Clavijo,
De Astorga (*Escribe el posadero.*)

POSADERO. Hay que consignar
Carrera, oficio, y estado.

D. SERV. Voto va al diantre! ¿Eso más?

POSADERO. Sí, señor.

D. SERV. Primeramente,
Vengo mi novia a buscar.

POSADERO. Es magnífico negocio,
No dirán sois holgazán.
Adelante, ya os escucho,
Seguid.

D. SERV. En segundo lugar
Quiero un pleito concluir,
Pierdo costa y capital,
Pero obedezco a un impulso,
De mi generosidad,
Dándole un corte oportuno,
Mal que le pese al Caifás
De mi abogado; y por último,
En esa maleta están
Doscientos duros que tengo
Que entregar.

POSADERO. (*Concluye de escribir.*) Punto final.
El dueño de esos doscientos
No se hará mucho esperar.

PRUDENCIO. Y también reza conmigo
Lo de decir si?...

POSADERO. Quizás,
Si es importante el asunto...

PRUDENCIO. Llevo aquí,para don Juan,
El hermano del alcalde,
Unas libras...

POSADERO. Basta ya!

D. SERV. Segundo...

POSADERO. No, basta, dije!
Eso no importa, ni es tan
Necesario que lo sepa
La policía ni...

D. SERV. Acabad.

Señor mío, que es ya tarde
Y tengo un hambre voraz!

POSADERO. Preferís que os sirvan solo,
O en *table d'hôte?*

D. SERV. Cuál?
Un tablote? Qué decís?

POSADERO. Mi mesa particular.
Allí se sienta conmigo
Gente de rumbo y de gran
Tono, es lo que se llama
Mesa redonda, en vulgar
Lenguaje.

D. SERV. Pues merecéis
Por la longanimidad,
Que un monumento os erijan
Gigante, piramidal!
Es decir, que aquel que llega
Sin preguntar, cómo va?
Echa mano al primer puesto,
Y cual famélico can,
Destroza a más y mejor,
Sin costarle medio real?
Permitidme que os abrace, *(Lo hace.)*
Sois un hombre singular!
Por fuerza seréis el único
En Madrid?

POSADERO. No, señor; no hay tal!,
Que todos iguales son.

D. SERV. Es posible? Luego están
De enhorabuena los pobres?

POSADERO. Los pobres? Quite usté allá!
Cada quisque paga un duro,
Sin el vino.

D. SERV. *(Ríe.)* Ja, ja, ja!
Acabáramos! Ya entiendo.

POSADERO. Vaya, voy a preparar
La comida, hasta más luego. *(Vase con Prudencio.)*
Vaya, amigo, vaya en paz!

ESCENA II

DON SERVANDO, UN BISUTERO

BISUTERO. Caballero, a vuestras órdenes.
Queréis comprar buenas prendas?
D. SERV. Qué clase de prendas son?
BISUTERO. Traigo de todo. Cadenas,
Relojes y solitarios,
Brazaletes y pulseras,
Alfileres, gargantillas,
En suma toda una tienda.
Mirad qué caja tan linda,
Es una obra maestra,
Oro puro.
D. SERV. Yo no gasto
Rapé.
BISUTERO. No importa, con ella
Se dan importancia muchos.
Es una gráfica enseña.
De buen gusto. Hoy en día
Es preciso que parezca
Una persona de brillo,
Por muy opaca que sea.
D. SERV. La tomó, tenéis razón.
BISUTERO. Y qué me decís de éstas? (*Le enseña unas gafas.*)
D. SERV. Yo tengo clara la vista,
Pues por lo mismo que es buena!
Que galán hay que se precie
De no parecer babieca,
Mira una dama de frente?
De soslayo la contempla!
D. SERV. De modo que cara a cara...?
BISUTERO. Eso sería una afrenta.
D. SERV. Conque de lado?
BISUTERO. Seguro.
D. SERV. (*Las toma.*)
También me quedo con ellas.
BISUTERO. Y aunque es alhaja de viejos,

Es muy corriente moneda,
Ver muchos jóvenes linces,
Y ciegos de conveniencia.
Mas sin lentes, qué serían?,
Figura mezquina y fea!
Aquí tenéis un soberbio
Alfiler montado en perlas.

D. SERV. Y qué aplicación le dan?

BISUTERO. Se coloca en la pechera
De la camisa.

D. SERV. Cualquier
Alfiler, una agujeta
Sirve lo mismo.

BISUTERO. Cabal,
Pero hay mucha diferencia.
El brillo, la irradiación
De las perlas centellean,
Y las miradas de todos,
En su centro se concentran.
No observáis esa inicial?
Quiero decir, esa letra?

D. SERV. Canario! y es una jota!

BISUTERO. Le cuadran bien a Josefa.
A Joaquina, o a Juliana,
A Juana, Jacinta, etcétera.
No hay más que dar los cabellos,
Yo puedo poner cualquiera.
Hoy por sus novios las chicas,
Se pelan y se despelan.

D. SERV. Son de Juliana estos pelos?

BISUTERO. Qué más da que de ella sean?

D. SERV. Sí, sí, no hay duda que son,
Los suyos castaños eran.
Con el alfiler me quedo,
Aunque os llevarais las perlas.

BISUTERO. (*Que ha conocido el flaco de D. Servando.*)
Es muy caro, inapreciable.
Esa es la prenda más bella
De mi surtido.

D. SERV. Lo creo!

Vamos á ajustar cuentas.
Cuánto os debo?

BISUTERO. Todo junto,
Hace la suma completa
De ciento setenta duros.

D. SERV. Eso es una friolera!
Por qué vendéis tan barato?
*(Abre una bolsa y saca monedas.)*
Aquí tenéis, veinte, treinta
Y cien más, y estos billetes.

BISUTERO. *(Cuenta el dinero.)*
Gracias; si se presenta
Otra ocasión de serviros...

D. SERV. *Sí, os mandaré mi tarjeta.* (*Vase el bisutero.*)
*(Contempla el alfiler.)*
Ay Juliana de mi vida!
Castañas eran las hebras
De tus rizos adorables.
Con qué gracia y gentileza
Sobre el cuello de alabastro
En ondulosas madejas
Caían, ay!, revoltosas,
Causándome amor y penas!
Me parece que la miro
Hermosa, sencilla, tierna...
Mas esto es vano delirio,
Ya mi esperanza está muerta! *(Conmovido.)*
A otro tálamo me obliga
Solemne, formal promesa
Que contraje entre la tumba
Y la bendición materna!
*(Saca el pañuelo y se seca las lágrimas.)*

ESCENA III

DON SERVANDO, PRUDENCIO, DON RAFAEL

PRUDENCIO. *(A quien da un empellón D. Rafael.)*
Caracoles! Alto, digo!
Qué tan fácil se aporrea

A un hombre? Ahí está mi amo!
*(Le amenaza.)*
No, pues si es que se empeña
El muy tísico, le atizo
Un par con estas muñecas!...

D. RAFAEL. Perdonad, este tunante
Es vuestro criado?

D. SERV. Ea!
Qué se entiende por tunante?
Modere un poco su lengua!
A ver, Prudencio, qué hiciste?

PRUDENCIO. Nada, señor, el postema
Del mozo de la posada,
Me dijo que propio era
De toda gente de nota,
Luego que a Madrid llega,
Repartir cartas a todas
Las personas de nobleza.
Qué hago?, compro dos juegos,
Y me voy de puerta en puerta.
Las entrego, todos ríen,
Y me lanzan cuchufletas;
Yo me enojo, y se me sube
Asturias a la cabeza!
Echo a andar, hallo este hombre,
Y como que su pechera
Lleva una cruz, presumo
Que es ente de alta ralea,
Y para acabar más pronto,
Le endilgo las que me quedan!

D. RAFAEL. *(A D. Servando.)*
Lo hizo por vuestra orden?

D. SERV. Sí, señor.

D. RAFAEL. Pues buena es ésa!
Querríais lanzarme un epígrama,
O alguna alusión grosera?

D. SERV. Qué epígrama, ni qué burla!
Pues no escuchasteis que ordena
La moda repartir cartas?

D. RAFAEL. Cartas de visita!

D. SERV. Aprieta!
Acaso eran otra cosa?
D. RAFAEL. (*Ríe a carcajadas.*)
D. SERV. (*Amostazado.*)
Pues qué es cosa de comedia?
De qué os reís?
D. RAFAEL. Yo?, de nada.
Ha sido un error. (Qué idea!
Cayó este párvulo!) Amigo,
Excusad mi risa necia.
Las cartas a que aludís
Son blancas, y el nombre llevan
De la persona.
D. SERV. Y por qué
No lo dijo así ese acémila
De mozo?
PRUDENCIO. (*Se da un golpe en la cabeza.*) Estúpido, tonto!
Ahora caigo yo en la cuenta,
Por qué todos me miraban
Y reían a rienda suelta!
D. RAFAEL. (*A D. Servando.*)
Pero yo me felicito
De tan donosa ocurrencia,
Que me proporciona el gusto
De ofreceros, sin reserva,
Mi amistad y mis servicios.
No os oculto que mi flema
Se exaltó un tanto al principio.
Y como a veces me tienta
El diablo, y suelo pasar
Mis ratitos a la mesa,
Jugando un poco, supuse
Que algún ocioso quisiera
Reirse a mi costa. En punto
A honrilla no soy de cera!
Vaya, no se hable más
De este asunto. Aquí sí pega,
Lo que dice aquel refrán:
No hay mal que por bien no venga!
D. SERV. Gracias, amigo, yo acepto

Vuestra amistad, y en respuesta
A conducta tan civil,
Permitidme que os ofrezca
La mía y...

D. RAFAEL. Con mil amores.

D. SERV. Pues con vino remojémosla.

D. RAFAEL. Que me place! Con champán.

D. SERV. Abramos una botella.

D. RAFAEL. Aquí no sois conocido.
Yo me encargo de que sea
Divertida vuestra estancia
En Madrid. Veréis qué buenas
Distracciones os procuro.
Os llevaré a las primeras
Casas y allí seréis
Festejado por docenas
De ninfas como pimpollos,
Rubias, castañas y negras.
Y respecto a jugadores,
No os faltarán reverencias,
Invitaciones al monte,
Al piquet o a la roleta.

D. SERV. Yo no conozco ninguno
De esos juegos.

D. RAFAEL. Bagatela!
En la corte, y no jugar?
Eso es de gente plebeya.
En la sociedad *d'élite,*
Es un necio quien no juega.
El que tal honor rechaza,
Lo miran como a un cualquiera.

D. SERV. Yo pensé que en las reuniones
Se hablaba, en fin, se...

D. RAFAEL. Esa escuela.
Se proscribió por insulsa,
Y se eclipsó por añeja.
De qué queréis que se trate?
De política indigesta?
Es peligroso. De libros?
Hay alguno que los lea?

Vais a hablar entre mujeres
De matemáticas ciencias?
Ya los tiempos han cambiado,
Vivimos en otra época.
Las mujeres y los hombres
Forman hoy confusa mezcla
De social hermafrodismo;
Ni son hombres, ni son hembras.
Aquellas cuya misión
Más legítima y más bella,
Es la de ser buena esposa
Y madre cariñosa, tierna,
En los domésticos usos
Son quien manda y quien gobierna.
Y mientras benigno esposo,
Que a un *agnus Dei* se asemeja,
Trabaja, suda y se exhala
En continua penitencia,
La mujer en perifollos
Consume y gasta la hacienda.
Ya veréis en los salones
Cómo las damas campean,
Y adornan con sus hechizos,
Más que las salas, las mesas.
Por eso os digo, es inútil
En las sociedades nuevas
Del buen tono, ir a buscar
Ni amenidad, ni franqueza,
Ni más principio, ni fin,
Que mutua maledicencia!
Nada, amigo, la corriente
de la moda es la que impera;
Y si no queréis hacer
Una figura harto pésima,
Seguidla, y prestaos a todo.

D. SERV. Es que a mí eso no me peta.

D. RAFAEL. Ignoráis que "quien con lobos
Anda, a ahullar se enseña?

D. SERV. Por eso quiero evitar
Caer en sus garras fieras.

D. RAFAEL. Pues entonces, al cortijo,
Y volver a vuestras siembras.
D. SERV. No estaría de más hacerlo.
D. SERV. Pero en la corte no cuela.
Si queréis que os consideren,
Y no os vuelvan la cabeza,
Jugad, amigo, jugad.
D. SERV. Si otro remedio no queda,
Consentiré; pero como
He de hacerlo, si yo apenas
Juego a la brisca, o al tute?
D. RAFAEL. Eso pronto se remedia.
Hay un juego universal,
El monte. Es, por excelencia,
El que lleva la batuta
En las reuniones y fiestas.
Si queréis una lección,
Para que no estéis a ciegas,
Cuando el caso se presente, (*Saca una baraja.*)
Ya que aquí tenemos estas
Cartas, en dos minutos
Podéis hacer competencia
Al más listo. La fortuna
Es caprichosa y coqueta.
Al fuerte a veces derrumba,
Al pobre otras se doblega;
Luego es tan fácil, tan simple,
D. SERV. En dos minutos quisiera
Verlo.
D. RAFAEL. (*Se sienta delante de una mesa.*)
Servíos venir.
(Cogimos al fin la presa!
De esta vez no se me escapa!)
*(Toma las cartas y las mezcla.)*
Tened, pues, la vista atenta.
Ahora barajo, (*Lo hace.*) cortáis,
*(Lo hace D. Severo.)*
Pongo el as a la derecha,
El siete a la izquierda, corro,
Veis?, el as está a la puerta,

Y gano!

D. SERV. Pues es muy fácil.

D. RAFAEL. No es verdad? No es un problema
Tan intrincado y difícil,
Que haga perder la cabeza.
*(Echa dos cartas en la mesa.)*
Vamos a ver, de estas dos
A cuál dais la preferencia?

D. SERV. Cuál ha de ser? La sota!
La mujer siempre en primera.

D. RAFAEL. *(Corre las cartas.)*
Cinco, siete, rey, y dos,
La sota! De enhorabuena
Estáis. Ea!, echemos otro albur
A ver si seguís de vena.
*(Echa las cartas.)*
Sota, siete, as y rey.

D. SERV. Siempre las damas es mi tema.

D. RAFAEL. *(Corre las cartas.)*
Nueve, cuatro, tres, el cinco,
Y aquí detrás la muy pu... erca
De la sota! Estáis dichoso,
A fe mía. Ea, una prueba,
Interesando unos cuartos,
Con eso el juego se alegra. *(Echa un albur.)*

D. SERV. *(Saca dinero de una bolsa.)*
A la sota ese doblón.

D. RAFAEL. *(Corre las cartas.)*
Oh, qué lástima!, a la puerta
Habéis perdido esta vez.
*(Pone el doblón en su bolsillo.)*

D. SERV. Os quedáis con la moneda?

D. RAFAEL. Es justo; pero podéis
Desquitaros de la pérdida,
Apuntando doble.

D. SERV. Doble?

D. RAFAEL. Sí en duplicado la puesta...

D. SERV. Ahí está. *(Echa dos doblones.)*

D. RAFAEL. Siempre a la sota?

D. SERV. Soy siempre fiel a mi dueña.

D. RAFAEL. (*Echa y corre.*)
Otra vez habéis perdido. *(Coge el dinero.)*
Las mujeres son veletas.
D. SERV. Vayan al diablo! Ahora al dos,
*(Pone el resto del dinero.)*
D. RAFAEL. (*Corre.*)
Tenéis fortuna perversa,
Perdió el dos, y... *(Recoge el dinero.)*
PRUDENCIO. (Yo que el amo
Lo echaba por la escalera!)
D. RAFAEL. Qué es eso? No jugáis más?
D. SERV. Más limpia que una patena
Quedó la bolsa.
D. RAFAEL. Ba, ba!
No vi al entrar por la puerta,
Los envoltorios? La suerte
Cambia, todavía os queda
La esperanza del desquite.
D. SERV. Yo tengo en esa maleta
Unos cincuenta doblones;
De ellos debo hacer entrega
A un señor.
D. RAFAEL. Raros escrúpulos!
Jugando la hacienda ajena
Hacen hoy muchos fortuna.
D. SERV. Pero yo no!
D. RAFAEL. Tenéis prendas
De algún valor? Es lo mismo.
D. SERV. Pues vaya esa tabaquera
De oro, al rey.
D. RAFAEL. *(Corre.)* Por daros gusto...
Pues os quedasteis sin ella!
PRUDENCIO. (Es lástima que no encierre
Un tósigo o una culebra!)
D. SERV. También tengo aquí estas gafas
D. RAFAEL. No, no soy miope ni présbita.
Mas desde aquí estoy mirando
Un lindo alfiler de perlas.
D. SERV. Ese no lo doy por nada.
D. RAFAEL. Y reloj?

D. SERV. *(Lleva la mano al bolsillo.)*
Ah, sí. Qué bestia!
Yo creí que lo tenía.
Lo regalé.

PRUDENCIO. *(Terciando.)* Buena pieza.
Era el tal, pues, tan honrado
Como vos.

D. RAFAEL. *(Se dispone a marchar.)* Hasta la vuelta,
Es ya tarde, y voy al Club
A recorrer la gaceta.
En la próxima ocasión
Espero que más benéfica
Se os mostrará la fortuna.
Vos tenéis, lo que en la lengua
Francesa *un esprit de jeu,*
Llaman acá por mi tierra.
Ya sabéis cuánto os aprecio,
Que mi amistad es sincera.
*Au revoir,* hasta la vista!
*(Da a Prudencio una moneda.)*
Para confites y almendras. *(Vase.)*

PRUDENCIO. Yo con esto le comprara
Jeringas y sanguijuelas!

D. SERV. Caro me costó aprender,
Pero tal vez me convenga,
Olvidarlo, sí es mejor
Que lo siga quien lo entienda.

ESCENA IV

DON PRÓSPERO, *(Conduciendo dos niños.)* DON SERVANDO, PRUDENCIO

D. PRÓSP. Vamos, chicos, vamos pronto,
Que ya ha sonado el reloj.

D. SERV. Qué es lo que veo? Estoy soñando?
*(Abraza a D. Próspero.)*
Don Próspero! Qué alegrón!

D. PRÓSP. Don Servando! Vos aquí?

D. SERV. Ay, Dios! Qué contento estoy!
De alegría lloro y brinco

Y me salta el corazón! *(Le aprieta ambas manos.)*

D. PRÓSP. Todavía os acordáis
De este viejo preceptor?

D. SERV. Preguntármelo podéis!

PRUDENCIO. *(Se interpone.)*
Ni Prudencio lo olvidó.

D. SERV. Ea, don Próspero, contadme,
Que tengo tal comenzón
Por saber de vuestra vida...

D. PRÓSP. *(A los niños.)*
Vamos, hijos, ya por hoy
Podéis marchar; otro día
Os daré doble lección. *(Vanse los niños.)*

D. SERV. Son vuestros esos niños?

D. PRÓSP. Mis hijos? Ca, no, señor!
Son hijos del posadero,
Yo sólo soy su instructor.

D. SERV. Supongo que de ese modo
No ganaréis...

D. PRÓSP. Por qué no?

D. SERV. Poseéis alguna cátedra?

D. PRÓSP. Acaso ignoráis la atroz
Injusticia que me hicieron
En Astorga?

D. SERV. Qué pasó?
Nada supe...

D. PRÓSP. Cómo, nada?

D. SERV. Mi buena madre, a quien Dios
En su santa gloria tenga,
Me dijo hablando de vos,
Que teníais mejor destino,
Pero siempre se negó
A decir dónde; el porqué
Lo sabemos vos y yo!
Por la maldita dolencia,
Aquella fiebre feroz,
Que a los bordes del sepulcro
Me puso, y que me embargó
Todos mis cinco sentidos,
No habría pasado el dolor

Al volver de mi arrebato
De ver, ay, que ya los dos
Habíais desaparecido.
Muy grande fué mi estupor
Reñí con todos en casa,
Pedí vuestra dirección
Dispuesto estaba a seguiros
Aunque fuera hasta el Japón;
Pero nadie quiso oirme.

D. Prósp. No os pude decir adiós,
Y a fe, mucho lo sentí.
Con tal precipitación
No podía...

D. Serv. Mas decíais...
Que una injusticia...

D. Prósp. Un horror!
Ensarta de falsedades,
Todo una pura invención
Para expulsarme de allí.

D. Serv. Decidme quién fué el autor,
De esa cobarde, maléfica,
Grosera conspiración?

D. Prósp. Para qué? Ya no hay remedio.

D. Serv. Comprendo. Mi madre, oh!
La infeliz es ya difunta,
Oh, perdonadla!

D. Prósp. Quién, yo?
No tengo que perdonarla,
Pues que en alas de su amor
Materno, creía, la pobre,
Cumplir con su obligación.

D. Serv. Sí, don Próspero, sin duda,
Su cariño la cegó.
Pero exigir que a Juliana
Yo no amase, eso era atroz!
Mi Juliana!, a quien adoro,
Que amo yo desde el albor
De mis días con frenética,
Pura, indómita pasión!
Aun conservo en el jardín

Aquel lindo girasol
Que ella plantó con sus manos;
Vivificado al ardor
De su amorosa mirada,
Y su aliento embriagador!
Ah, don Próspero, decidme,
Que es de Juliana, mi sol?

D. PRÓSP. Está buena.

D. SERV. Pero dónde,
Dónde está? Decid, por Dios!

D. PRÓSP. No me es dable complaceros
Sin quebrantar...

D. SERV. Por qué no?

D. PRÓSP. Un juramento solemne.

D. SERV. Que mi madre os exigió,
Mas no existe ya!

D. PRÓSP. No importa,
Aun más obligado estoy
A respetar de un difunto
La suprema postrer voz.

D. SERV. Que me casara dispuso
Con mi prima, ah, maldición!

D. PRÓSP. Ese mandato es sagrado.

D. SERV. Pero acaso la amo yo?
Ni siquiera la conozco.

D. PRÓSP. Yo la conozco, es la flor
De las muchachas amables.

D. SERV. Pero es mucha obstinación!
Quién sabe si ya ama a otro?
Si me lanza con rigor
De su lado, seré libre
Y sin trabas ni opresión
Vos consentiríais entonces,
En darme a Juliana?

D. PRÓSP. No!
Seréis libre para aquella
Que lleve, de dicho en pos,
El amor de vuestra madre,
Su póstuma bendición.

D. SERV. *(Le toma las manos.)*

Ah, don Próspero, escuchadme!
Si mi madre os ofendió,
Toca a su único heredero
Haceros reparación
Y la haré, es mi deseo,
Ya arrostre vuestro furor,
O que inhumano os neguéis,
A bendecir nuestra unión.
He de sufrir con paciencia,
Que en medio de lluvia y sol,
Corráis las calles en busca
Del sustento? No, señor!

D. PRÓSP. Mas yo estoy sano, y contento.

D. SERV. Al menos una pensión
Aceptaréis, *(Suplicando.)* No es así?

D. PRÓSP. La aceptaría con fruición,
Si no fuera que es mi hija,
A quien debo ese favor.

D. SERV. También eso rechazáis?

D. PRÓSP. Así lo exige mi honor.
Yo vivo bueno y feliz
En mi triste situación.

D. SERV. Os habéis vuelto más firme
Y más duro que un peñón!
*(Turbado.)*
Pero no sabéis, don Próspero,
Que mi madre lo olvidó
Todo antes de su muerte,
Y que un legado os dejó?

D. PRÓSP. A mí, un legado?

D. SERV. Así es!
Miradlo, en este bolsón,
*(Saca una bolsa de la maleta.)*
Doscientos duros cabales.

D. PRÓSP. Don Servando, vuestra voz
De niño siempre llevaba
El fiel sello del crisol
De la verdad.

D. SERV. Qué, dudáis?

D. PRÓS. Y no será una invención

Generosa ese legado?

D. SERV. *(Con dignidad.)*
Por mi nombre! terco sois!
Me habéis herido en lo íntimo
De mi co...

D. PRÓSP. Lejos estoy,
Don Servando, de ofenderos.

D. SERV. *(Le da el dinero.)*
Aquí está, doblón por doblón.
Tomadlo, o me pongo enfermo.

D. PRÓSP. Gracias, como os plazca, yo
En tal concepto lo tomo;
Y viene en buena ocasión
Este auxilio. Quizás salva
Del oprobio, de un baldón,
A un ser querido, Dios mío,
Ya no dudo de tu amor!

ESCENA V

DON PRÓSPERO, DON SERVANDO, UN DEPENDIENTE, PRUDENCIO

DEPEND. Señor don Servando Yáñez?

D. SERV. Clavijo. Ese soy, qué ocurre?

DEPEND. Gracias a Dios que os encuentro!
Por todas partes anduve
Buscándoos. Vengo de parte
De don Ezequiel Antúnez
A buscar la suma aquella
Que os entregó...

D. SERV. *(Muy contrariado, y perplejo.)* Que me emplumen
Si me acordaba!

D. PRÓSP. Hasta luego.
Me temo que os importune,
Tenéis negocios...

D. SERV. Sí, gracias,
Hasta después. *(Vase D. Próspero.)* (Se me sube
La sangre al rostro.) *(Al dependiente.)* Mañana
Nos veremos. Se me ocurre
Que ciertas formalidades

Hay que llenar. No es que dude
Yo de vuestra identidad;
Pero ya veis, la costumbre...

DEPEND. Al principal escribieron,
Que os habían dado un estuche
Con doscientos pesos. Son
Para hacer un pago el lunes
De una letra ya vencida,
Y os suplico...

D. SERV. No es que abuse
De vuestra paciencia; amigo,
Yo del dinero dispuse!

DEPEND. De un dinero que os confiaron?

D. SERV. Es lo que más me confunde,
Mas ya está hecho.

DEPEND. Eh? Entonces
No os extrañe si se acude
A medios desagradables.

D. SERV. Es muy justo se asegure...

DEPEND. Una orden de arresto.

D. SERV. Arresto?

PRUDENCIO. Demonios!

D. SERV. Pues eso arguye
Acción criminal.

PRUDENCIO. Parece!

D. SERV. Mira, Prudencio, acude
Al posadero, y le dices
De mi parte, que me urge
Me preste doscientos duros (*Vase Prudencio.*)
*(Al dependiente.)*
Esto pronto se concluye.
Me ofreció toda su casa.
Ya veréis cuán presto sube
Prudencio con el dinero.

DEPEND. Me permitiréis que juzgue
No contasteis con la huéspeda.

ESCENA VI

DICHOS, DON RAFAEL, *luego* PRUDENCIO

D. SERV. (*Saliéndole al encuentro.*)
Hola, amigo, nunca pude
Recibiros más de grado. (*Bajo.*)
Un compromiso me aturde
Los sentidos. Necesito
Deshacerme de este apunte. (*Señala al dependiente.*)
Prestadme doscientos duros!

D. RAFAEL. Yo?, por qué?

D. SERV. Porque me infunde
Terror con sus amenazas
De prisión.

D. RAFAEL. Y a mí me incumbe
Que os prendan o no?

D. SERV. Lo sé.
Mas la amistad que nos une...!

D. RAFAEL. Ah! ya! la amistad, entiendo...
Pero, vamos, no supuse...
En fin, amigo, buscad
Otro que os preste o ayude. (*Entra Prudencio.*)

PRUDENCIO. Me ha dicho el bárbaro ese
Que no da un cuarto!

D. SERV. Avestruces!
Fiaos luego de palabras,
Y consentid que os desplumen,
Y os hagan mil cucamonas,
Para esto! Cuando surge
El peligro os abandonan.

DEPEND. (Voy mientras él discurre
A la guardia.) (*Hace que se va.*)

ESCENA VII

LOS DICHOS Y DON FÉLIX

D. FÉLIX. (*Que ha oído las últimas palabras.*)
Cómo? guardia?
D. SERV. Y tendré la pesadumbre
De verme preso, agobiado,
Si un buen amigo no suple
Por mi esa suma!
D. FÉLIX De qué
Se trata? Quizás conjure
Yo con mi influjo...
DEPEND. Una orden
De prisión en que se instruye
Una acción criminalísima.
D. FÉLIX. Una acción? Y a cuánto sube
La suma?
DEPEND. A doscientos duros.
D. FÉLIX. Me conocéis?
DEPEND. Sí,
D. FÉLIX. Pues cumple
A mi amistad ser garante
De la deuda. No se dude
Un momento de su honra,
Ni a su buena fe se culpe.
DEPEND. Conforme, señor teniente.
D. SERV. Permitidme os asegure
Mi eterno agradecimiento.
D. FÉLIX. Mi ambición es seros útil,
En cuanto de mi dependa.
No es mucho que os atribule
La inexperiencia; por fuerza,
Es casi cierto, que oculte
Vuestra cartera algún crédito.
D. SERV. (*Saca la cartera.*)
Con efecto, ahora me ocurre
Que el tío habló algo ahí están
Mis cartas. (*Saca las cartas.*)

D. FÉLIX. (*Las examina.*) Es la costumbre
No lo dije yo? Abrisqueta
Y Compañía, por el decuple
De la deuda. Dos mil duros!

D. RAFAEL. (Dos mil duros!) No os apure
Esa deuda, qué demonios!
Aquí está mi bolsa!

D. SERV. (*Rechazándolo.*) Inútil,
Muchas gracias.

D. FÉLIX. (*Al Dependiente.*) Ya lo veis,
Con este crédito cubre
Este señor esa deuda
Y mucho más. Que se anule
Todo proceder legal.

DEPEND. Por supuesto! Hay quien lo dude?
Ya regresaré más tarde. (*Vase.*)

D. SERV. Permitidme que os pregunte;
Con qué pago este servicio?

D. FÉLIX. Es muy sencillo el ajuste,
Venid a comer conmigo,
Esto es, si no os aburre
Mi sociedad.

D. SERV. (*Lo abraza.*) No, mi amigo,
No haya miedo que renuncie
A tanto honor, al contrario,
Lo amargo me sabrá dulce
A vuestro lado.

D. FÉLIX. (*Le estrecha la mano.*) Mil gracias.

D. RAFAEL. (Malo! la presa se huye!)

D. FÉLIX. Ahora caigo en que la novia...
Buscaré quien me disculpe.
Don Félix, la conocéis?

D. FÉLIX. (Ay! más de lo que presumes!)
Sí, mucho.

D. SERV. Tanto mejor.
Sufriréis que os importune
Suplicándoos me llevéis
A su casa?

D. FÉLIX. Que me excuse
Es fuerza. Tengo motivos...

D. RAFAEL. Aquí estoy yo! No os ofusque
Esa razón, yo conozco
A la familia. Seduce
Doña Anacleta por lo buena,
Y Amalita por lo dúctil.
D. SERV. *Lo agradezco.* (*Bajo a D. Félix.*) Mas con vos
Preferiría...
D. FÉLIX. (*Bajo.*) Se deduce,
Y yo siento no poder
Acompañaros. Ya expuse
Mi razón. Este señor
Es el que hoy os conduce.
(*Bajo.*)
Mas cuidado, mucho ojo,
Que es tahur de los tahures.
D. SERV. (*Bajo.*)
Por desgracia, lo conozco.
D. FÉLIX. (*Bajo.*)
Pues cuidad que no os desnude! (*Vase.*)

ESCENA VIII

DICHOS, menos DON FÉLIX

D. RAFAEL. En dónde habéis conocido
A ese títere pedante?
D. SERV. Pedante? Y eso qué es?
D. RAFAEL. Es uno que siendo nadie,
Se figura serlo todo.
D. SERV. (*Alterado.*)
Pues no sufriré cobarde,
Que a la espalda de mi amigo
De ese modo se le tache!
Un hidalgo como hay pocos...
D. RAFAEL. Pero un hidalgo chocante!
D. SERV. Es, quizás, porque no juega?
D. RAFAEL. El conoce bien su naipe.
D. SERV. Murmurador! Mas recuerdo
Que prometisteis llevarme
A casa de mi futura

D. RAFAEL. Así es; pero contadme:
Habéis visto ya la novia?
D. SERV. En mi vida!
D. RAFAEL. Esto es grande.
Sin duda conoceréis
Lo que en ocasiones tales
Se estila en la sociedad?
Hay ciertas formalidades
Que es preciso...
D. SERV. Sí, ya entiendo,
Las aprendí de mi madre.
D. RAFAEL. Supongo que la señora
Sería de la antigua clase,
Política, reverente,
Etcétera, muy amable...
Ya las modas han cambiado.
Hoy, lo esencial, lo importante
No está en hacer reverencias,
Sino en saber darse aire
De gran señor, dar soltura
A todos los ademanes;
Hablar mucho y mal de todo,
Hacer enfático alarde
De un profundo aburrimiento,
Del mundo y desesperarse
De todo. Cuanto a las damas
Bastará sólo fijarse
Así, como quien dice, al paso,
Y saludarlas con arte.
Con estudiado desdén.
Hablar de modas, de bailes,
Aparentar que sabéis
De rigodones y valses
Un millón; y que tiráis
Muy bien el florete y sable.
Con todos estos tesoros
No hay beldad que no se afane
Por agradaros; veréis
Cómo os adulan y atraen.
D. SERV. Por desgracia, lo difícil

Es que yo no sé un adarme
De toda esa letanía.

D. RAFAEL. Bobera! Hay muchos que saben
Menos, y con todo, pasan
Por omnicientes, y hacen
Gran papel, y son tenidos
Por luminosos fanales
De ciencia. Nada, lo dicho,
Lo que importa es darse el aire;
Y con cuatro o seis lecciones
Que os dé, respondo que antes
De tres días sois maestro
De la engañifa en el arte. *(Se van.)*

FIN DEL ACTO TERCERO

## ACTO IV

*Decoración del primer acto.*

### ESCENA PRIMERA

DOÑA ANACLETA, AMALIA

D.ª ANACL. Según me ha dicho el criado,
Que le ha visto, es arrogante
Tu novio, y en este instante
Debe llegar... Mas qué airado
Tienes el rostro, hija mía!
Será que es indiferente
Para ti?

AMALIA. (*Con frialdad.*) Precisamente
Y a la memoria traía
Aquello que hace muy poco
Me decíais sobre prendas
Morales...

D.ª ANACL. Tal vez pretendas
Decirme que me equivoco!
No, señor, antes lo afirmo

Mas si una dote segura
Acompaña a la hermosura,
Mi tesis siempre confirmo,
Y no se diga que enhebre
Desatinos por hablar,
Que muchas suelen llevar
A veces gato por liebre.
Lo que dije, te repito,
Esto ninguno lo niega,
Si a una gran dote se agrega
La atracción de un buen palmito,
Será mayor el contento.
Y si después, los postizos
Denuncian falsos hechizos,
Y es común el sufrimiento,
No temas que fiera sana
Clave el diente venenoso
En el conyugal reposo,
Pues que con tiento y con maña,
Sobrellevan su fortuna,
Y tanto su amor les crece,
Que al poco tiempo parece
Que son dos almas en una.

AMALIA. Eso mismo pienso yo
Cuando a don Félix contemplo,

D.ª ANACL. Pues no hay duda que el ejemplo
Es oportuno! Te dió
Por hacer comparaciones?
Don Félix es caballero,
Pero no tiene dinero,
Y don Servando, millones!
Es asunto concluído,
Para tratarlo de nuevo.

AMALIA. Aún de su mujer no llevo
El nombre, ni es mi marido.

D.ª ANACL. Mas lo será muy en breve.
Me anuncia don Rafael,
Que aquí llegará con él,
Poco después de las nueve.

AMALIA. Qué decís? Con ese hombre,

Jugador de mala nota?
La sangre al rostro me brota,
Sólo de escuchar su nombre!

D.ª ANACL. Lo mismo me pasa a mí!
Mas hija, los jugadores
Son hoy día los señores.
Te juro que lo sentí,
Cuando anunció su visita,
Mas luego dije: no importa!
Con esto mi plan no aborta,
Ni a ti te da ni te quita.

AMALIA. Cómo no? pues qué, ignoráis
Que a Juliana le hace corte?

D.ª ANACL. Oiga!

AMALIA. No es que me aporte
Ningún daño. Si acecháis...

D.ª ANACL. No es preciso, que cautela
A Juliana bien le sobra,
Es, pues, de más la zozobra,
Y por su honor siempre vela.
Siento pasos, alguien viene

ESCENA II

DICHAS, DON SERVANDO, DON RAFAEL

D. RAFAEL. Mis señoras, servidor.

D.ª ANACL. Caballeros...

D. RAFAEL. (*Presenta a D. Servando.*) El señor.
Don Servando Yáñez tiene
El alto honor de ofrecer
Sus respetos.

D.ª ANACL. Bienvenido.

D. RAFAEL. (*Bajo a D. Servando.*) Ese cuerpo más erguido!

D.ª ANACL. Tengo en veros gran placer.

D. SERV. (*Muy turbado, haciendo reverencias.*)
El tío me dijo que dijera,
Pues... quiero decir, me dijo....
Que yo iba a ser vuestro hijo...
Y que a mal no lo tuviera...

Ya sabéis a lo que vengo.
D.ª ANACL. Parecéis algo turbado.
Y por qué, estando a mi lado?
AMALIA. (Yo no sé cómo contengo
La risa.)
D. SERV. Mil gracias, tía.
Tengo cierta pesadumbre
Para hablar...
D.ª ANACL. Pues, la costumbre
Os falta.
D. SERV. (*Más desembarazado.*) Es lo que decía!
Mas luego que suelto el trapo
AMALIA. (Jesús, qué frase!)
D. RAFAEL. (Ya escampa!)
Hay que ponerle una trampa
A mi lengua; soy muy guapo,
Y no me ando en pequeñeces.
Mas al ver belleza tanta (*Señala a Amalia.*)
Se echó un nudo a mi garganta,
Y me puse a hablar sandeces.
Bien que ocurre de ordinario
Que las diga a lo infinito,
Sin dárseme de ello un pito.
AMALIA. (Qué incivil! qué estrafalario!)
D. SERV. Y todo el mundo me otorga
Que soy muy claro y muy llano,
Y me precio que más sano
No hay otro hombre en Astorga.
No bailo como peonza,
Por saludar, no me peta;
Ni entiendo de la etiqueta
La intrincada jerigonza.
Mas eso sí, si de amigo
A alguno el nombre le doy,
Por él al infierno voy,
Y mi corazón conmigo.
El señor don Rafael
Tuvo la amabilidad,
De ofrecerme su amistad,
Y aquí me vine con él.

Prometió darme lecciones
De los pasos y saludos,
Y un millón de signos mudos
Que se hacen en los salones
Y a fe, que no soy tan burro,
Como supuse al principio,
Pues ya sea oración, o ripio,
Ello, al fin, es que discurro.
Recuerdo, pues viene al caso,
Que hablando de damas, dijo:
No hay que mirarlas de fijo,
Sino de prisa y al paso.

D. RAFAEL. (*Turbado.*)
Mas yo no quise decir...

D. SERV. No importa, señor maestro,
Sé que sois muy diestro
En el arte de fingir.
Pues, señor, sigo mi cuento.
Al paso a mi prima vi,
Y cuando el rostro volví
Se turbó mi entendimiento.
Yo dije: no es desvarío,
Lo que el maestro aconseja,
Supuesto que a mi me deja,
La prima estático y frío!
También me dijo, en sustancia,
Que hablar mucho, y sin concierto,
Era el medio justo y cierto
De adquirir grande importancia.
Y mi charla majadera,
Después de mi turbación,
De que aprendí la lección
Es la prueba más certera.

D.ª ANACL. (*A D. Rafael.*)
Sois gran maestro, a fe mía!

D. RAFAEL. Señora, si fué una chanza,
Valido de la confianza,
Y amistad que le tenía!

D.ª ANACL. (*A D. Rafael.*)
Es amistad muy ambigua!

(*A D. Servando.*)
Sobrino, para mi casa,
La vieja moda no pasa,
Vivimos siempre a la antigua.

D. SERV. Pues yo os juro que me alegro,
Porque la nueva me hastía,
Y de seguirla tendría
Que verme a veces muy negro.

D.ª ANACL. Qué tal, os gusta la corte?

D. SERV. Mucho, mas, por mi alma!
Yo prefiero más la calma.
No sé cómo hay quien soporte
Tanto ruido y tanto estruendo
Ni el polvo que al cielo sube,
Convertido en densa nube.
A fe que no lo comprendo.

D.ª ANACL. Daréis mañana un paseo
Conmigo, por la ciudad.

D. SERV. Señora, tanta bondad...!

D.ª ANACL. Sí, os servirá de recreo.
(*A D. Rafael.*)
Seguidme, don Rafael,
Echemos una partida,
En tanto que entretenida
Queda aquí Amalia con él.
(*A D. Servando y Amalia.*)
Con eso adquirís confianza
Estando solos los dos.
Hasta luego, vaya, adiós!
(Aun no pierdo la esperanza!)

(*Sale doña Anacleta de brazos con don Rafael.*)

ESCENA III

AMALIA, DON SERVANDO

*(Ambos distraídos: ella jugando con el abanico, y él con el sombrero.)*

AMALIA. (Yo no sé cómo empezar.)
D. SERV. (Tiemblo de pies a cabeza,
Sin poderlo remediar.)
AMALIA. (Para qué tanto aguardar?)
D. SERV. (Yo seré al fin quien empieza,
Ea, valor!) Querida prima....?
AMALIA. Eh? me llamabais, primo?
D. SERV. Cómo es que no os anima
Mi presencia?
AMALIA. (Ya se arrima!)
Oh, mucho, sí, la estimo.
D. SERV. Abrid, por Dios, ese labio,
Del rojo clavel rival,
Cerrado denuncia agravio,
Y aunque al callar llaman sabio,
A una hermosa sienta mal.
AMALIA. No es agravio, no en mis días,
Es justo recogimiento,
O tal vez flaquezas mías,
Mas ya veis, que en un momento
Que os conozco...
D. SERV. Boberías!
Hace más de media hora
Me habéis visto cual estática
Fija inmóvil incolora,
Haciendo figura fatua,
Que es lo que más encocora;
Y ya veis que ante ese rostro
Hechicero, por encanto,
Vuestras cóleras arrostro,
Suelto palabras, en tanto
Que humildemente me postro

A vuestros pies. Qué demonio!
Aunque por la vez primera
Nos vemos, el matrimonio
Confianza inspira a cualquiera,
Y si callo se dijera,
Qué soy un tonto, un bolonio.
Si ha de unirnos la coyunda,
Fuera escrúpulos de monja!
Pues no veo en que se funda,
Esa cortedad profunda,
Que no acepto por lisonja!

AMALIA. Pero el casarse es tan duro!

D. SERV. Me habéis juzgado, quizás,
Al conocerme, algo oscuro
De inteligencia...?

AMALIA. Yo os juro...

D. SERV. El jurarlo está demás,
Que por tanto no me apuro.

AMALIA. Y si el orden invertimos,
Qué habéis pensado, pregunto,
De mí? Tal vez que fingimos
Un amor que no sentimos?

D. SERV. Así es, punto por punto.

AMALIA. Negarlo fuera descaro,
No es verdad?

D. SERV. Así lo creo.
Y si no tenéis reparo,
A deciros me preparo
Sin ambajes mi deseo,
Pues gusto de ser muy claro.

AMALIA. Magnífico, así me place.
La verdad es mi gobierno...
Ay! primo, no se deshace
Una pasión cuando nace
Del corazón en lo interno.
Si os hubiera conocido
Antes que mi corazón
Entregara un ser querido
A vos me hubiera rendido!...

D. SERV. Agradezco la razón,

Y vuestra franqueza alabo.
Sois tan pura como el oro.

AMALIA. Soy sincera, pues al cabo
Redundaría en menoscabo
De mí, si...

D. SERV. Sois un tesoro!
Dejadme que de alegría
Un abrazo y otro abrazo
Os dé... (*La abraza.*)

AMALIA. Pues cómo, sería
Posible?...

D. SERV. Sí, prima mía,
Os confieso que este lazo
Nos contrariaba a los dos,
Y puedo por mí decir,
Pongo por testigo a Dios,
Que casándome con vos
Era sólo por cumplir
El voto que hice sincero
A mi madre en su agonía,
Llevando en el alma mía
Grabado mi amor primero,
Maldiciendo mi falsía!

AMALIA. Según eso, otra mujer
Era dueña...?

D. SERV. Justamente.
Juzgad si sería urgente
Tratar de desvanecer
Un amor que no se siente.
De modo que cuando oí
Vuestra franca confesión,
Y que ya libre me vi,
Me dió un vuelco el corazón.

AMALIA. Lo mismo me pasó a mí!
Gracias primo, un peso enorme
Se me ha caído del pecho.

D. SERV. Y a mí un canto tan disforme,
Una montaña...!

AMALIA. Conforme
Estoy, sí.

D. SERV. (Esto es hecho!)
No lo tomaréis a mal
Prima querida?
AMALIA. No, a fe!
Hay cosa más natural
Que procurar cada cual
Su salvación?
D. SERV. Ya se ve!
AMALIA. En mis rezos pido al cielo
Que os conceda mucha suerte.
D. SERV. Veros feliz es mi anhelo.
AMALIA. Felicidad y consuelo
Encontraré con la muerte!
D. SERV. Ah, prima mía, no consiento
Os quejéis de esa manera.
Cuál es vuestro sufrimiento?
Que motiva el descontento
Que os aflige y desespera?
AMALIA. Conocéis vuestro contrario
En el pleito que me abruma?
D. SERV. Que os abruma?
AMALIA. Sí.
D. SERV. Canario!
(Vaya un caso extraordinario!)
Qué queréis decir, en suma?
AMALIA Lo conocéis?
D. SERV. Cómo no?
Es íntimo amigo mío!
AMALIA. Ese es a quien amo yo.
D. SERV. Don Félix, que me salvó
De aquel afrentoso lío?
Aseguro por mi nombre,
Que le aprecio, y que le estimo,
Es caballero, buen hombre.
AMALIA. Vos, le apreciáis?
D. SERV. No os asombre.
Y aun he de llamarle primo.
AMALIA. Pero es tan pobre...!
D. SERV. Simplezas!
Le rechazaríais por eso?

AMALIA. Es que mi madre...
D. SERV. Flaquezas,
Ambición; qué más riquezas
Que un mutuo amor?
AMALIA. El proceso
De que os hablo es su esperanza,
Si lo gana es mi victoria,
Mientras más el tiempo avanza
Más la veo en lontananza
Es esperanza ilusoria!
D. SERV. Ese pleito? Qué cabeza
La mía! Ved la sentencia.
(*Saca del bolsillo un papel.*)
AMALIA. (*Ansiosa.*)
Es verdad! Y cómo reza?
D. SERV. A ver? (*Lee.*) Vaya una torpeza!
Pues lo he ganado en la audiencia!
AMALIA. (*Afligida se reclina en un sillón.*)
Torpeza decís!
D. SERV. Es claro.
Mas todo tiene remedio.
Menos la muerte. Declaro
Que no tendría reparo
En renunciar...
AMALIA. Vaya un medio...!
D. SERV. Lo dicho, prima, no quiero
Ser yo mortal instrumento
De su desdicha. Primero
Que tal suceda, prefiero
Perder ese pleito, y ciento
AMALIA. (*Lo abraza.*)
Gracias, primo generoso!
D. SERV. Este abrazo, buena prima
Con el cual me hacéis dichoso
Es para mí cariñoso
Timbre de bondad y estima.
Mas no quedará completa
Mi obra hasta que mi amigo
A mi ruego se someta.
Si no juzgáis de indiscreta

Vuestra ingerencia, conmigo
Debéis tratar de anunciarle
Mi renuncia, y la ansiedad
Que tengo por traspasarle
Esa suma, y suplicarle
Que la acepte.

AMALIA. Qué bondad!
(*Le besa las manos, él las retira cariñosamente, y se va.*)

ESCENA IV

AMALIA, *poco después* JULIANA

Dios te bendiga, hombre raro,
Hombre generoso, insigne!,
No faltará aquí en la corte
Quien tu largueza critique
O como necio te juzgue,
O vanidoso te estime!
Hipócritas! Habrá alguno
Que tu digno ejemplo imite?
(*Entra Juliana.*)
Ah, Juliana, soy dichosa.
Ese primo por quien triste
Y angustiada yo vivía
Es quien me hace feliee
Qué corazón! qué piedad! (*Vase.*)

ESCENA V

JULIANA. (*Se queda abismada un momento.*)

Justo Dios! qué es lo que dice?
Yo no salgo de mi asombro!
Será posible que olvide
De ese modo a su don Félix?,
Y otros lazos acaricie?
No es de extrañar, vió a Servando...
Quién a su amor se resiste?

Oh, cuánto sufre mi pecho!
Cómo su ausencia me aflige...
Acaso tengo derecho
A un cariño que no existe?
O es que un rayo de esperanza
Mi loca pasión concibe?
No, vuelve en ti, desgraciada,
Avergüenzate, decide
Tu marcha, no te detengas;
Tu honor, tu nombre lo exigen!
En los brazos de tu hermano
Quizás tu dolor se extingue,
Y en fantásticos papeles
La cruel realidad olvides!
(*Hace que se va, y entra don Rafael.*)

ESCENA VI

JULIANA, DON RAFAEL

D. RAFAEL. (*La detiene.*)
Como siempre lozana,
Al fin te encuentro aquí, bella Juliana,
Pero nunca estás sola,
Pues te sigue de amor linda aureola.
JULIANA. Muy bien pudiera esta aureola mía,
Aquí quedarse haciendoos compañía.
(*Saluda, y hace ademán de marchar.*)
D. RAFAEL. (*Conteniéndola.*)
Detén tu paso, ingrata,
Pues qué, no ves que tu desdén me mata?
Comparte mi contento,
Y hablemos aquí a solas un momento.
Buena ocasión nos salva,
Aprovéchala, pues, mira que es calva!
La niña y la señora
Consultando un asunto están ahora,
Y el novio mentecato,
Vaga por esas calles hace rato;
De modo, que en tus manos

Está hacerme el feliz de los humanos

JULIANA. (*Indignada.*)
No sigáis adelante,
Ha tiempo sois pesado y petulante,
Y no tengo paciencia
De escuchar tan grosera impertinencia!
(*Trata de salir, y es siempre detenida.*)

D. RAFAEL. Oye, niña hechicera,
No rechaces mi amor de esa manera,
Pues cualquiera diría,
Que has pensado quedarte para tía.
Dime, crees tú posible,
Que en Madrid la virtud sea inflexible
A tus años, y bella?
Piensa en tu posición, casta doncella!
Que te brinda el futuro?
Algún hombre, quizás, pobre y oscuro,
Que te ofrezca primores;
Y hastiado te relegue a los horrores
Del hambre y privaciones,
O hacer que por mal trato le abandones?
Mientras que tú a mi lado
Tendrías un fortunón asegurado,
Coches y diversiones,
Una bolsa repleta de doblones,
Una mesa bien puesta,
Siempre en ociosidad, de fiesta en fiesta,
Alhajas muchas, abundante ropa,
Caravanas continuas por Europa,
De todo gozarías,
Por mi esposa y consorte pasarías...

JULIANA. (*Con certeza.*)
Caballero!

D. RAFAEL. Qué quieres?

JULIANA. Es un vil quien ofende a las mujeres!
Vuestra infame osadía
Arrancaros la lengua merecía!
Mas sois tan despreciable,
Que ensuciar mis manos no me es dable
Con tan bajo reptil...!

D. RAFAEL. Cómo!
Te formalizas con tan grave aplomo?
No pienses me amedrentes,
Que te tengo cogida entre mis dientes.
El derecho de la fuerza
Permite que esta ocasión mi amor ejerza,
Es derecho inconcuso
Que a la razón el desenfreno opuso.
Lo conozco, mas puedo
Estando yo a tu lado estarme quedo?
Frenético te pido
Un ósculo sonoro, apetecido,
Largo cual mi discurso,
Que tu ser todo inflame, y le dé curso
A nuestro amor... (*Quiere abrazarla a la fuerza.*)

JULIANA. (*Huye despavorida.*) Socorro!

D. RAFAEL. (*La sigue.*)
A saciar mi apetito vuelo y corro,
La señora y la niña,
Entablan por esas nupcias recia riña,
Y tengo bien pagados
De la familia a todos los criados,
Qué valen tus resabios?
Quiero libar el néctar de tus labios!
(*Hace nuevo ademán.*)

JULIANA. (*Da un grito agudo.*)
Socorro!

ESCENA VII

JULIANA, DON RAFAEL, DON SERVANDO

D. SERV. Qué es lo que pasa?
Estáis vos en vuestro juicio?
O habéis salido de quicio,
Y pegáis fuego a la casa?

JULIANA. (*Suplicando.*)
Salvadme, señor, por Dios!

D. SERV. Qué miro? Juliana aquí?
Y este infame, baladí,

Es quien iba de ti en pos? (*A D. Rafael.*)
Responde al punto, menguado,
Di, cuál era tu intención?
O aquí mismo el corazón
Te paso de lado a lado!

D. RAFAEL. Cómo osáis interrogarme?

D. SERV. (*Lo rechaza.*)
Aparta, canalla impío,
Si te cojo en poder mío
No queda de ti un adarme!
Aplazo para más tarde
Hacer justicia cumplida,
Aunque es mengua, por mi vida,
Hacer tal honra a un cobarde! (*A Juliana.*)
Juliana, Juliana mía!
Qué feliz coincidencia
Te ha traído a mi presencia...?
Me hace llorar la alegría!

D. RAFAEL. Caballero, esas razones
Que habéis proferido, quiero
Someterlas al acero,
Mediador de estas cuestiones.

D. SERV. (*Se le acerca.*)
Y yo siento la tardanza.

JULIANA. (Marchemos pronto de aquí!) (*Se va.*)

D. SERV. (*A D. Rafael.*)
Qué es lo que aguardas, di,
O es que lo tomas a chanza?

D. RAFAEL. Como ofendido me toca
Sitio y armas elegir,
Hoy nos vamos a batir.

D. SERV. Adelante, y punto en boca!
Saca pues, tu chafarote
(*D. Rafael saca un puñal, y D. Servando una daga.*)
Ya mi daga tengo presta,
Y verás lo que me cuesta
Hundírsela en el cogote!

D. RAFAEL. Son las armas desiguales,
En tamaño os aventajo.

D. SERV. (*Le provoca.*)

Hiere, cobarde, o te sajo,
Y acaban todos tus males!

D. RAFAEL. Mañana será otro día,
Os espero en el Retiro. (*Sale precipitadamente.*)

D. SERV. Retiro? Ya no me admiro
De su estoica cobardía! (*Envaina la daga.*)
Ya pueden echarle un galgo! (*Se vuelve.*)
Ay Juliana, de mi vida!
Dónde está? Desparecida!
Pues a su busca me salgo.
Pero no, ya sé que está
En Madrid, y aunque se oculte
O el infierno la sepulte,
Mi cariño la hallará.
Don Félix ha de venir,
Y a mi prima he prometido
Que quedará concluído
Su asunto; fuerza es cumplir.

ESCENA VIII

DON SERVANDO, DON FÉLIX

D. FÉLIX. Amigo, me habéis llamado
Aquí con tal insistencia,
Que por pura complacencia
Me presento a vuestro lado.
Pues he tomado aversión
A esta casa, y no quisiera
Que mi visita indujera
A falsa interpretación.

D. SERV. Os hacéis poca justicia
Don Félix, y yo sé bien,
Que no falta en ella quien
Por vos mismo se desquicia.

D. FÉLIX. Es por Dios, piadosa broma
Que vuestra bondad me ofrece,
Mas por lo demás, carece
De la verdad del axioma

D. SERV. Broma decís? no, amigo,

No se trata de eso ahora,
Es cuestión que me acalora
Si allanarlo no consigo.
Prestadme pues, atención
Que es asunto grave y serio.
Voy a hablaros sin misterio,
Abriéndoos mi corazón. (*Se sientan.*)
Yo ignoraba que existiese
Un lazo entre Amalia y vos,
Solemne, que sólo Dios
Rompiera si lo quisiese.
Mas no temáis que me mate
El desenlace del drama,
Que es mi pecho de otra dama
Y sólo por ella late.
Cuando a Amalia ofrecía
Mi nombre y todo mi ser,
Quizás por mí otra mujer
De pesadumbre moría!
No era amor lo que dictaba
Mi voz en aquel momento,
Cumplía sólo el mandamiento
De mi madre, que adoraba! (*Se seca los ojos.*)
Y ya que feliz mi estrella
Salvarla y salvarme quiso,
Roto ya mi compromiso,
Podéis casaros con ella.

D. FÉLIX. Y quién os dijo?...

D. SERV. Ella misma
Y que guardase el secreto
Un amigo a quien respeto
Es lo que siento, y me abisma!
Yo que os aprecio y estimo
Tomo parte en vuestro bien.
Recibid mi para bien...
Me entendéis, querido primo?

D. FÉLIX. (*Le estrecha la mano.*)
Oh, amigo, será posible?

D. SERV. Sábelo Dios!

D. FÉLIX Por piedad!

D. SERV. No creéis en mi amistad
O a ella sois insensible?
D. FÉLIX. Ese es mucho sacrificio.
D. SERV. Qué sacrificio! Ninguno!
Os vais haciendo importuno.
Jamás gasto el artificio.
Yo no amo a esa muchacha,
Os dije que otra es mi dueña.
Ni ella tampoco se empeña
Por mi fecha ni mi facha.
D. FÉLIX. Pues no piensa con cordura,
Que hombres cual vos, son raros
En estos tiempos tan caros.
Rechazaros es locura!
Sea por Dios; si mi esperanza
No me resulta fallida
Será mi dicha cumplida,
En él pongo mi confianza.
Ese pleito...
D. SERV. Habéis ganado.
D. FÉLIX. Mas ahora, cabalmente...
D. SERV. Eh, no seáis impertinente.
Si digo que habéis triunfado!
D. FÉLIX. Habéis visto la sentencia?
D. SERV. Y que más da?
D. FÉLIX. Cómo es eso?
D. SERV. Para ganar el proceso
Os basta mi providencia.
Habrá juez, oidor o alcalde
Que a no perderlo me obligue?
Pues a poco que me hostigue
Os doy la hacienda de balde.
D. FÉLIX. Qué escucho? Mercerd me hacéis
De la propiedad?
Quién sabe?
Todo en lo posible cabe,
Con tal de que la aceptéis.
D. FÉLIX. No amigo, mi dignidad
Se opone a que yo reciba...
D. SERV. De modo que de ella estriba

Que toméis la propiedad!
Es decir, que un hombre honrado
No puede, ¡voto a mi nombre!
Hacer obsequio a otro hombre
De lo suyo? Estoy aviado!

D. Félix. (*Conmovido.*)
Estas lágrimas que vierto
De gratitud son testigo,
Mas no conocéis, oh, amigo,
El mundo. Tened por cierto
Que las lenguas no perdonan...
Y el noble desprendimiento
Vuestro, quizás de intento
Por otro móvil pregonan!
Estoy sin razón ni tino,
Y sollozando os repito,
Que de ese modo no admito
Entrar del bien en camino.

D. Serv. Válgame Dios, qué simpleza!
Qué importa a Antón ni a Pelayo,
Que haga yo mi capa un sayo,
Aunque quede en la pobreza?
Nada amigo, no seáis tonto,
Tomad la hacienda, y la dama,
Y si hay alguno que brama,
Le mandáis al diablo, y pronto!

D. Félix. Estoy amigo, perplejo
Entre reñir o aceptar.
Y no sé por cuál optar...
Pasadlo bien, yo me alejo. (*Trata de salir.*)

D. Serv. (*Le detiene.*)
No os marchéis, lo suplico,
Me avengo a quedar con todo,
Novia y dinero, de modo
Que mis deseos sacrifico.
Mas con una condición
Que el caso, a mi juicio, allana,
Y es, que mi prima hermana
Tenga voto en la cuestión.
Ahí viene, precisamente,

Y la acompaña su madre,
(*Bajo.*)
Seréis al fin mi pariente.

ESCENA IX

LOS DICHOS, DOÑA ANACLETA, AMALIA

D.ª ANACL. He oído cosas extrañas.
(*Saluda.*)
Besoos las manos, señores.
D. SERV. Don Félix, querida tía,
Os dirá de las mejores.
D. FÉLIX. Señora, aquí don Servando
Me citó...
D.ª ANACL. Si corresponden
Las noticias que me ha dado
Amalia, justo es que goce
Con vuestra presencia.
D. FÉLIX. Gracias.
D. SERV. Mas por desgracia, este hombre
A mi voluntad sincera,
Resueltamente se opone.
D. FÉLIX. Porque al honor obedece,
Y sus deberes conoce.
D. SERV. Con el respeto debido
A esos sentimientos nobles,
Me permitiréis que os diga,
Que en amor ese resorte
No debe nunca tocarse,
Sobre todo cuando un móvil
Generoso e imparcial
A alentarlo se dispone.
D. FÉLIX. Amalia sabe bien que...
D. SERV. Ella suspira y se encoge
De hombros
D. FÉLIX. Y yo suspiro
También.
D. SERV. Cómo! pues entonces
A qué esperáis, buena tía?

El silencio no se rompe?

D.ª ANACL. Mi anhelo es verla feliz,
Yo la deseo un buen consorte.
Si a ella a don Félix se inclina,
No seré yo quien coloque
Obstáculo al casamiento,
Y daré mis bendiciones,
Sintiendo sólo, de veras,
Que yo misma sea tan pobre .(*Enternecida.*)

D. SERV. No lo dije? Ya la tía
Hace pucheros y tose,
Y sólo falta que yo,
También suspire y solloce,
Nada de extraño sería,
Pues no me faltan razones.
Vamos, prima, faz serena,
Levanta tu rostro, y óyeme!
Mi pensamiento primero,
Era de darte por dote,
Quiero decir, para chismes
De novia, todo el importe
Del pleito, si lo ganaba.
Pues bien, ya sea que compres
Sortijas, o lo que quieras,
Tómalo, y no te enojes. (*Le da un escrito.*)

AMALIA. (*Turbada.*)

D. SERV. Magnífico!
Es así como respondes?
Señor Clavijo! es más dulce
Darme de hermano el nombre!

AMALIA. Qué haré, madre?

D. SERV. Prima mía,
Vas a hacer que me acalore?
Rico soy y en lo mío mando,
Según como me acomode,
Y si piensas que tu primo
Lo que dió una vez recoge,
Has quedado bien lucida!
A ver si el papel escondes,
Si no quieres que la lumbre

Con él encienda esta noche!

D.ª ANACL. Pues que con tal insistencia,
Se empeña él en que lo tomes,
Sería un desaire, hija mía,
Rechazar acción tan noble.

AMALIA. (*Presenta el documento a D. Félix.*)
Don Félix, tendréis a mal
Que yo el presente os endose?

D. FÉLIX. (*Conmovido abraza con efusión a D. Servando; toma la mano de Amalia, y la atrae hacia su madre.*)
Bendecidnos, madre!

D.ª ANACL. (*Lo hace.*) Hijos,
Que el cielo esos corazones
Bendiga por siempre...

D. SERV. Amén!

AMALIA. } (*Lo abrazan.*)
D. FÉLIX. } Hermano!

D. SERV. Eh, caracoles!
Si apretáis un poco más,
Vais a hacerme echar los bofes!

AMALIA. Siempre tendremos presente
Tanta bondad.

D.ª ANACL. Muy en orden
Está que lo hagáis así.

D. FÉLIX. Cualquier sea el viento que sople
A mi destino, yo siempre
Recordaré que en el borde
De un abismo me encontraba,
Y gracias a tu auxilio, a flote
Quedó mi barca. De hoy más
De mi voluntad dispones;
Que el placer de serte útil
Será el más grande del orbe
Para mí. (*Le aprieta las manos.*)

D. SERV. Gracias, hermano,
Sé que eres todo un hombre,
Acepto tu ofrecimiento.
Hace tiempo me corroe
El alma una pasioncilla,
Me refiero a cierta joven

De quien te hice ya mención.
Daba en Astorga lecciones
Un buen señor muy honrado,
Hombre al mazo, sencillote;
Tenía una hija, tan guapa,
La misma modestia, dócil,
Que era rival de zagalas
Y codicia de pastores.
Con ella mis verdes años
Pasaron harto veloces,
En pasatiempos alegres,
Y en infantiles amores.
Llegó un día en que mis ojos
Con sus ojos como soles,
Se hablaron y se entendieron,
Y juraron desde entonces
Que sus dueños se amarían
Para siempre, como cónyuges.
Este vínculo, mi madre,
A bendeciros negóse,
Y por destrüirlo apela
A subterfugios atroces,
Que redundaron en daño
De su padre; pobre hombre!
Le levantaron calumnias,
Le hicieron cargos enormes,
Que dieron por resultado
Su venida aquí a la corte,
Y una enfermedad horrible
Que me puso al mismo borde
Del sepulcro. Por tres años
Hace mil indagaciones,
Sin saber el paradero,
Del amor de mis amores.
Aguda dolencia aqueja
A mi buena madre entonces,
Y en el lecho de su muerte
Muy formalmente dispone,
Que si mi prima consiente,
Con mi prima me despose.

En momento tan solemne
Filial respeto impulsóme
A prometerla obediencia,
Y lo cumplí por mi nombre!
Mas por fortuna, la prima
Al verme me dice: nones!
Busco luego a mi Juliana,
Este es de mi dueña el nombre,
Y quiere la Providencia
Que mi fortuna se colme
Presentándola a mi vista
En esta casa.

AMALIA. Eh, en donde
Decís?

D. SERV. Aquí mismo, sí,
La vi con ese alcornoque
De don Rafael, y estaba
Pidiendo socorro a voces,
Porque el muy tuno quería,
¡No le comieran legiones
De lobos!, le diese un beso.
No haya miedo que provoque
Otro lance, estoy seguro,
Que tengo un puño de roble!
En esto busco a Juliana...
Nada, desparecióse!
Decidme dónde la encuentro?
Pues mucha prisa me corre
Que las bodas se celebren
Juntas, la misma noche.

D.ª ANACL. Vais a casaros con ella?

D. SERV. Habrá alguno que lo estorbe?

D.ª ANACL. Como doncella de Amalia...

D. SERV. Sí, eh? qué más honores
Podía mi prima tener,
Que verse prender los broches
Por sus manos de alabastro?
Hay cincel que las contorne
En el muundo?

AMALIA. Era mi amiga.

D. SERV. Esos son otros bemoles.
Suenan mejor. Dime hermana.
Dónde tu amiga se esconde?
AMALIA. Ahora comprendo por qué
Al despedirse ocultóme
El motivo de su ausencia.
D.ª ANACL. Si os empeñáis saber dónde...
D. SERV. Por amor de Dios lo pido!
D.ª ANACL. Mas calculáis el enorme
Sacrificio...
D. SERV. Sacrificio?
Dejémonos de sermones
Querida tía, soy dueño
De hacer lo que se me antoje.
Tengo más de veinticinco,
Y necesito consorte,
Que no vine yo a este mundo
Para cartujo ni monje.
Juliana es mi único bien,
Y basta que ella me adore,
Para que feliz y alegre
Rendido a sus pies me postre.
D.ª ANACL. Avisemos a su padre.
D. SERV. Tiene un carácter de bronce!
Con él tuve una entrevista,
Mas ciertas preocupaciones,
Escrúpulos, qué sé yo?
A mi dicha se interponen.
D. FÉLIX. Yo le conozco, quizás
Hablándole yo se logre
Amansarlo. Voy volando. (*Vase.*)
D. SERV. Que un buen éxito corone
Tu buena intención, amigo.
D.ª ANACL. Adiós! (*Vase.*)
AMALIA. Eh, no te sofoques
Primo mío, no tardarás
En encontrar a tu cónyuge.
Hasta la vista. (*Vase.*)
D. SERV. Hasta luego.
Mientras don Félix recorre

La ciudad, y habla a don Próspero
Yo saldré a tomar un coche;
Que tal vez por esas calles
Con mi Juliana me aboque.
Ahora que recuerdo, tengo
Que ir al teatro esta noche. (*Vase.*)

(*Cae el telón.*)

FIN DEL CUARTO ACTO

ACTO V

*Exterior de un teatro. Es de noche. Aparecen llorosos* DON SERVANDO Y PRUDENCIO

D. SERV. Es horrible, parte el alma.
Jamás sufrí tal angustia!
PRUDENCIO. Ni en Sodoma ni en Gomorra
Se ve. Pobre María Stúard!
Una mujer de alto rango
Y de esclarecida alcurnia!
D. SERV. Cómo hablaba! Como un libro!
PRUDENCIO. Bajó cristiana a la tumba.
D. SERV. Perdonó a sus enemigos,
La pobrecita, en su última
Hora. Cuando me acuerdo
No puedo impedir que acudan
Las lágrimas a mis ojos.
PRUDENCIO. Lo que es yo no vuelvo nunca
A la casa de comedias
Donde matan y estrangulan
A la gente.
D. SERV. No comprendo
Cómo hay gobierno que sufra
Tal escándalo.
PRUDENCIO. No visteis
Cómo la reina, la rubia
O peliroja se estaba
En la infernal trama oculta?

D. SERV. Aquel pícaro de Burlee
Infame tuvo la culpa.
PRUDENCIO. Si, fué el enemigo malo
Mala centella le hunda!
Derramar sangre inocente!
D. SERV. Si me cae entre las uñas...
No respondo de mi genio.
PRUDENCIO. Le echaría un lazo a la nuca
Y de un farol le colgaba.
D. SERV. Si a lo menos, una tunda
Pudiera darle...
PRUDENCIO. A propósito.
*(Se ve a D. Carlos al fondo.)*
De allí sale una figura,
Que al mismo Burlee parece.
D. SERV. Pardiez! el mismo, la única
Diferencia está en el traje!
PRUDENCIO. Pícaro, tunante, muda
De traje para evitar
Que le pillen y sacudan
El polvo.
D. SERV. Pues aunque tome
La ropa del Moro Muza
No se me escapa!

ESCENA II

DICHOS Y DON CARLOS

D. CARLOS. *(Quiere atravesar la escena.)*
D. SERV. *(Se cala el sombrero.)*
Alto ahí!
PRUDENCIO. *(Lo mismo.)*
Alto, hemos dicho! Escucha!
D. CARLOS. Qué se ofrece, caballeros?
D. SERV. No eres el maldito Judas,
Que lleva Burlee por nombre,
Y amarrada con Cabulla,
Entre arcabuces y lanzas
Llevó al palo a María Stúard?

PRUDENCIO. Es inútil que lo niegues,
Que es mi vista de lechuza,
No te me despintas.
D. CARLOS. Cierto,
Que el hombre por quien preguntas
Lo representé en el drama.
PRUDENCIO. De veras, eh?
D. CARLOS. No, de burla.
D. SERV. Vaya una burla pesada!
PRUDENCIO. Y la dejaste difunta!
D. CARLOS. Señores, vuestro rencor
Es prueba patente y pura
De mi hábil desempeño,
Que me honra y estimula.
D. SERV. (*Le echa mano al cuello.*)
Ya te daremos estímulo.
PRUDENCIO. (*Idem por el otro lado.*)
Encomienda a Santa Ursula
Tu alma. Venganza pide
María en la sepultura.
D. CARLOS. (*Se desase.*)
(Están locos estos hombres?)
PRUDENCIO. Si hubiera una pizca, una,
De justicia en esta tierra,
Tu cuerpo de una coyunda
Colgara como racimo
De guindas o de aceitunas.
D. CARLOS. Magnífico!
D. SERV. Por lo pronto
Mira, Prudencio, ayúdame
A pegarle una paliza
Que los huesos le destruya.
PRUDENCIO. Como gusteis. (*Acomete.*)
D. CARLOS. Ea, canalla!
Dejadme estar, o hago bulla!
D. SERV. Atiza, Prudencio, atiza.
D. CARLOS. Socorro! favor! ayuda!

ESCENA III

DICHOS, UN POLICÍA

POLICÍA. (*Entra a los gritos de D. Carlos.*)
A ver, qué es eso, qué ocurre?
Por qué estáis gritando así?
D. CARLOS. Parece que a estos dos diablos,
Se les ha ido el magín,
Y se empeñan los muy bárbaros
En quererme sacudir
Una paliza, en la calle!
D. SERV. Es impostura sutil.
Este hombre es asesino.
POLICÍA. Asesino?
D. SERV. Justo, sí.
POLICÍA. Qué pruebas tenéis. Hablad!
PRUDENCIO. Pruebas hay más de mil.
D. SERV. Ha asesinado a la reina!
POLICÍA. (*Se abalanza sobre D. Carlos.*)
A la reina? Cómo?
D. CARLOS. Oid!
Yo soy actor; esta noche
Representamos aquí
El drama María Stuarda,
Esa es la reina.
POLICÍA. (*Suelta a D. Carlos.*) Es decir...
D. SERV. Sí, señor, la misma era,
Un ángel, un querubín!
PRUDENCIO. Una reina tan cristiana,
No había más que pedir!
POLICÍA. (*A D. Servando y Prudencio.*)
Vosotros estáis tocados.
D. SERV. (*Bajo.*)
Este es un chisgarabís,
Prudencio.
D. CARLOS. (Será este un rústico
Que nunca estuvo en Madrid?)
POLICÍA. No sabéis que este señor

Representa dramas, y...
D. SERV. Maldigo yo de los dramas
En que destripan así!
D. CARLOS. Pero hombre, nuestra María
Está viva y muy feliz.
D. SERV. Cómo así, no le cortasteis
La cabeza?
D. CARLOS. (*Ríe.*) Ji, ji, ji!
Ni pensarlo! Es una historia
Que pasó hace un sin fin
De años, y ahora el teatro
Reproduce.
D. SERV. (*Avergonzado.*) Burro fuí!
PRUDENCIO. Nosotros sí que hemos hecho
Lindo papel, por San Gil!
D. SERV. Qué hemos de hacer, Prudencio.
Quién había de presumir
Que lo que verdad creíamos
Era ficción. Qué morir
Tan natural! Nada, amigo,
Confieso que me excedí.
Excusadme.
D. CARLOS. No hay de qué.
POLICÍA. Conmigo habéis de venir
A la guardia.
D. SERV. Vaya al diablo!
Qué tengo que hacer allí?
POLICÍA. Cómo, así os rebeláis?
D. SERV. Creéis que soy algún ruín?
POLICÍA. Quien altera la paz pública
Se arresta, y si no venís...
D. CARLOS. (*Le llama aparte.*)
Dejadlo marchar tranquilo,
Ya lo veis, es muy cerril.
Quiero divertirme un poco.
(*Le da dinero.*)
Vaya, tomad a mi
Salud un traguito. Adiós.
POLICÍA. Bien, no hay más que decir;
Pero si otra vez incurre

En la misma falta, pif!
Lo zampo en el Saladero. (*Vase.*)

D. SERV. Vaya a un cuerno el ministril!

ESCENA IV

LOS DICHOS, *menos el* POLICÍA

PRUDENCIO. Ya tiene el labio expedito
Ese títere maldito.
Yo, por temor a un escándalo
No le apliqué un coscorrón.

D. SERV. Después de haberlo pensado,
Me temo que hemos estado
Algo bellacos e insípidos,
Y no le falta razón.

D. CARLOS. O yo soy muy poco listo,
O es primer vez, por lo visto,
Que visteis un drama trágico.

D. SERV. Así es, la primera vez.
Y fué tanto mi delirio
Cuando sucedió el martirio
De aquella mujer inválida,
Que el llanto bañó mi tez.
No me ocurrió un momento
En tan horrible tormento,
Que aquello era una farándula
Y juré, necio, vengar
De aquella infeliz la muerte,
Con mi criado, de suerte
Que cuando nos concertábamos
Acertasteis a pasar.

D. CARLOS. No se hable más del asunto,
No fué para mí mal punto,
Pues excitó vuestra cólera
Lo fiel de mi ejecución.

D. SERV. Yo lloraba cual muñeco,
No tuve mi rostro seco,
En tanto que otros, sardónicos,
Reían de mi aflicción.

D. CARLOS. Imprudentes!
D. SERV. Sobre todo,
No me gustaba aquel modo
De palmotear con estrépito;
Que iba una reina a morir!
Había muchos que chillaban,
Otros reían, y cantaban.
Era, vamos, una música
Que no se podía sufrir.
D. CARLOS. (*Ríe.*)
Qué queréis? es lo corriente,
Hay tanta clase de gente!
D. SERV. Pues parecían unos vándalos,
Gente sin educación.
A mí esa bulla me asedia,
Quiero oir una comedia
Que representen los cómicos
Para mi satisfacción,
Es decir, que no haya alguno
Que se presente importuno,
Con su risa, y con su cháchara
A mi bilis exaltar.
D. CARLOS. Es difícil, costaría
Un caudal.
D. SERV. Lo pagaría
A gusto con tal que...
D. CARLOS. (Estúpido!
Con éste podré ganar...)
Os cuesta doscientos duros.
D. SERV. No me harán pasar apuros
Consiguiendo mi propósito
Que me importa lo demás?
D. CARLOS. Ahora mismo, si queréis
Ver la comedia podéis.
D. SERV. Pues corriente, que estoy ávido,
No temáis me vuelva atrás.
D. CARLOS. Si no os oponéis, propongo
En mi casa...
D. SERV. No me opongo.
D. CARLOS. Allí no daremos pábulo

A la murmuración,
Justamente tengo escrito
Un entremés muy bonito,
No es un estilo pindárico,
Sólo escribo de afición.
Tres personas, solamente,
Forman todo el contingente
Personal, es lo más cómodo,
Yo, mi hermana y mi mujer.
Y si no os causa desmayo
Podéis venir al ensayo.

D. SERV. Cómo no? lo haré con júbilo.
Tendré en ello gran placer.

D. CARLOS. Entonces, venid ahora,
Es cuestión de media hora.

D. SERV. Prudencio, ve cual relámpago
A la posada a dormir,
Y en tanto que se disipa
Tu murria, llena la pipa
Con el tabaco aromático...

PRUDENCIO. Me dais ganas de reir!
Ya olvidasteis que aquel vista
Tenía la mano lista,
Y que el tabaco, y los géneros
De la novia se robó?

D. SERV. Es verdad! Venid, amigo.

D. CARLOS. En marcha pues, os sigo. (*Vanse ambos.*)

PRUDENCIO. O mi amo es un cernícalo,
O el juicio se le escapó! (*Vase.*)

ESCENA V

*Habitación en casa de D. Carlos.*

JULIANA. EMILIA

JULIANA. (*Con un papel en la mano.*)

EMILIA. De ese modo, buena hermana,
No harás muchas maravillas.

JULIANA. Es que lo sé de memoria.

No es largo.

EMILIA. Me gustaría
No debutaras en éste,
Pues tú estás muy por encima
Del papel que representas.

JULIANA. Mi ambición será cumplida
Con tal que guste a mi hermano.
(*Suenan dentro.*)

EMILIA. Ahí tocan la campanilla.
(*Se dirige a la ventana.*)
Mi marido y un señor,

JULIANA. Un señor? Hasta la vista!

EMILIA. Cuán corta y tímida es...!
A esta hora una visita?
Es curioso...

ESCENA VI

EMILIA, DON SERVANDO, DON CARLOS

D. CARLOS. Buenas noches.
Te presento, mujer mía,
A este noble caballero,
Que bondadoso se digna
Escuchar el entremés.
(*Bajo.*)
Esta es una lotería
Que nos manda desde el Cielo
La Providencia divina.
Ganamos doscientos duros!
(*Alto.*)
Vamos a ver si principia
El ensayo. Qué es de mi hermana?

EMILIA. Está allí, en su cuarto.

D. CARLOS. Arrima
Una silla, y entretente
Un momento en compañía,
De este señor, yo, en tanto
Le doy una leccioncilla,
Preparo bien los papeles,

Y enciendo algunas bujías. (*Se dirige a la puerta por donde salió Juliana.*)

EMILIA. (*A D. Servando.*)
Vos sois, sin duda, extranjero?

D. SERV. Con efecto, señorita,
Hace sólo pocas horas
Que llegué aquí.

EMILIA. Ya veríais
Nuestro coliseo?

D. SERV. No tal.

EMILIA. Lástima! Esta noche misma
Han dado a María Stuarda.

D. SERV. Es que he visto a esa María,
Pero no en el coliseo.

EMILIA. (*Ríe.*)
Con ese nombre se estila
Llamar al teatro.

D. SERV. Entonces
Perdonad, no lo sabía.

D. CARLOS. (*Saliendo.*)
Mi hermana se hace de pencas.
Mas le dije: no seas niña!
Que más da ante mil mañana
Que ante uno hoy. Bobería!

D. SERV. Que por mí no tenga pena.
Yo no conozco, ni pizca
La materia.

D. CARLOS. Eso la dije.
A más, que aunque no la pida,
Sabréis tener indulgencia
Con ella, qué! si es tan tímida!

EMILIA. (*Bajo a D. Carlos.*)
Este extranjero, quién es?

D. CARLOS. (*Bajo.*)
Qué me importa? hay harina.
(*Hace señal de dinero.*)
(*A la vez que enciende algunas velas.*)
Preparaos, que va a empezar,
Vamos a ver si se avivan,
Muchachas! Vos, caballero,

Sentaos en esta silla.
(*Lo coloca en una silla hacia un lado.*)
Haceos cuenta que la escena
La tenéis a vuestra vista.
La acción figura en un cuarto,
El argumento se explica...

D. SERV. Es inútil, ya lo oiré.

D. CARLOS. Con todo, bueno sería
Explicarlo en dos palabras.
Se trata en él de una chica
Que casar quieren sus padres.
El marido la destina
A un músico, y la mujer
A un poeta la dedica.

D. SERV. Bien, veamos en qué quedan.

D. CARLOS. Vaya, pues, yo soy don Dimas,
Y el papel de doña Tecla
Lo hará mi señora Emilia.
(*Hacen los preparativos para la acción.*)

EL ENTREMÉS

DOÑA TECLA (*Emilia*), DON DIMAS (*D. Carlos*), DON SERVANDO *como expectador.*

D.ª TECLA. Dimas, es decidido
Que Julia tome marido,
Y yo, como buena madre,
Un esposo que le cuadre
He elegido, sí, señor,
Apuesto que no lo encuentras tú mejor!

D. DIMAS. No comprendo mujer mía,
Cómo has tenido osadía
De elegirlo; estoy que bramo!
Yo en mi casa soy el amo,
Y la chica ha de tomar
El novio que yo le indique, no hay que hablar!

D.ª TECLA. Tú? No faltaba más!

D. DIMAS. Yo, sí, yo, ya lo verás!

D.ª TECLA. Machacas en hierro frío,

Que el triunfo será mío!

D. DIMAS. Mi autoridad lo calienta,
Y a mi voz la mujer calla, o revienta!

D.ª TECLA. Es una vana explosión
De tu altivo diapasón;
Y por más que fiero gruñes,
O enojoso refunfuñes,
Responderte se me ofrece,
Que cuando la mujer manda, él obedece!

D. DIMAS. Vaya, que sois insufribles
Las mujeres!

D.ª TECLA. Sois terribles
Los hombres!

D. DIMAS. Yo soy su padre.

D.ª TECLA. Puede ser. Yo soy su madre.

D. DIMAS. De ello estoy bien seguro,
Soy hombre!

D.ª TECLA. Me consta, ay! que apuro!

D. DIMAS. Tú eres mujer.

D.ª TECLA. Por tu mal,

D. DIMAS. Y es creencia general
Que a obedecerte se humilla,
Pues salió de su costilla.

D.ª TECLA. No hay duda que es ganancia
Para echárnosla en cara. Qué arrogancia!

D. DIMAS. Sólo el diablo tentó a Eva.

D.ª TECLA. Y Adán se comió la breva.

D. DIMAS. Ya se ve! tanto le instó,
Que en la tentación cayó.

D.ª TECLA. Lástima que a un tiempo mismo
No hubiera comido y rótose el bautismo!

D. SERV. Pues como siga la danza,
Y éstos así se acaricien,
Es fácil que se desquicien.
Y esto concluya en matanza.

D.ª TECLA. Ea, basta de palique,
No haya nadie que replique,
Que ha de casarse mi hija,
Con el hombre que yo elija.

D. DIMAS. Antes el cuello le tuerzo,

No ha de ser tu capricho, el mío ejerzo!

D.ª TECLA. Y averiguar se podría
A quién da su señoría,
De Julia la blanca mano?

D. DIMAS. Es un cantante italiano.

D.ª TECLA. A un cantante?

D. DIMAS. Sí, señora.

D.ª TECLA. Qué cabeza, gran Dios, qué cantimplora!

D. SERV. Que no le falta razón
A la señora, lo apuesto,
Pues el cantante está expuesto
Cualquier día, a una flucción!
Y yo en esto no desbarro,
Ni creo que misterio encierre,
No hay nada que más aterre
Que un cantante con catarro.

D. DIMAS. Ya que mi tema llegó,
Podré preguntarte yo,
Con acento blando y tierno,
Quién es tu querido yerno?

D.ª TECLA. Amadís el trovador.

D. DIMAS. No sabe lo que dice, perdónala, señor!
De poetas un ejambre,
Hay, que perecen de hambre,
Me he quedado patitieso,
Sin duda has perdido el seso.

D.ª TECLA. Esa terquedad me asedia,
No he visto yo su nombre en la comedia?

D. DIMAS. Y el día que un terremoto
De silbidos ponga coto
A sus arranques poéticos,
Y se te presenten éticos
De hambre y sed los dos consortes,
Será justo los asistas y confortes?

D. SERV. Tiene don Dimas razón,
Que en estos tiempos perversos,
No se alimentan con versos
Las tripas ni el corazón.

D.ª TECLA. Es el colmo del encanto
Cuando un vate lee su canto!

D. DIMAS. Pues yo me vuelvo jalea,
Cuando un cantante solfea!
D.ª TECLA. La vida es la poesía,
Como arrulla y cautiva el alma mía!
D. DIMAS. Quien por comer tiene tino,
Cuando el cantor lanza un trino?
D.ª TECLA. Del invierno en el horror,
Quién nos presta su calor,
Quién, sino el bardo inspirado
Con su amoroso fuego entusiasmado?
D. DIMAS. Si el hambre toca a la puerta,
Y la encuentra en par abierta,
Aunque no coman ni jota,
En oyéndose una nota
No temas que el hambre siga,
Pues el oído engaña a la barriga!
D.ª TECLA. De nada vale tu treta,
Yo se la doy al poeta.
D. DIMAS. Yo, firme en mi tema, insisto,
Del cantante no desisto.
D. SERV. Me va faltando la calma,
Y tanto esperar me inquieta,
Si el cantante o el poeta
Han de llevarse la palma.
D. DIMAS. En si tú quieres, o quiero,
Pasaremos un día entero.
Mejor es, en mi opinión,
Que Julia misma decida la cuestión.
D.ª TECLA. Me parece un corte justo,
Al que me adhiero con gusto.
D. DIMAS. A quien Dios se la dé, amiga,
San Pedro se la bendiga.
(*Abre la puerta y sale Juliana.*)
Ya viene aquí, preparemos
Un discurso a propósito y hablemos.
Mi Julia, (*Muy rápido.*)
Hija mía,
Dos hombres
Pretenden
Tu mano

A la vez!

D.ª TECLA. Elige al poeta!

D. DIMAS. Escoge al cantante!

D.ª TECLA. Te doy un abrazo!

D. DIMAS. Yo cien te daré!

ESCENA VII

JULIANA, EMILIA, DON CARLOS, DON SERVANDO

JULIANA. (*Sumisa.*)
Queridos padres...

D. SERV. Qué miro!
Juliana! Grata sorpresa!
(*Levántase precipitadamente y la abraza.*)

D. CARLOS. Ea, qué confianza es ésa?

EMILIA. De tanta audacia me admiro!

D. SERV. Ni el poeta ni el cantante
Se llevan la prenda mía!

D. CARLOS. Vaya que es mucha porfía!
Dejad que siga adelante
El ensayo!

D. SERV. Ni un minuto!
Mucho tiempo la busqué,
Pero al fin ya la encontré.

EMILIA. (Jesús, vaya un hombre bruto!)

D. CARLOS. Pero señor, vais a hacer
Que se equivoque mi hermana,
Y va a debutar mañana.

D. SERV. Eso es lo que falta ver!
(*La acaricia.*)
Juliana, mi corazón.
Ya somos libres los dos,

JULIANA. (*Ansiosa.*)
Eso es cierto?

D. SERV. Sí, por Dios!

D. CARLOS. Será esto una ficción?
O quizás llega mi arte
A impresionar a este tío,
Que piensa, en su desvarío,

Que en la función toma parte?

D. SERV. En nuestro antiguo retiro
Nuestra unión bendeciremos,
Y felices viviremos,
Ese es el bien a que aspiro.

ESCENA VIII

LOS DICHOS, DON PRÓSPERO

D. SERV. Como caído del Cielo
Llega tu padre, bien mío,
Y en su bendición confío
Para calmar nuestro anhelo.
Don Próspero, bien venido.
Por fin ya pude encontrarla,
Y aquel que quiera arrancarla
De mis brazos... (*Abraza a Juliana.*)

D. PRÓSP. Lo he sabido
Todo, y me felicito
De verla ya en vuestros brazos.
(*Les une las manos y pone las suyas sobre las cabezas de D. Servando y Juliana.*)
Benditos sean estos lazos
De unión, oh, Dios infinito!

D. SERV. Juliana!

JULIANA Padre querido!
Esposo amado! (*Se echa en brazos de D. Servando.*)

D. CARLOS. Estoy lelo,
Por más que a mi juicio apelo.

D.ª EMILIA. Es que el drama no es fingido.

D. PRÓSP. (*Presenta D. Servando a D. Carlos.*)
El señor Yáñez Clavijo.

D. CARLOS. El de Astorga?

D. PRÓSP. Tu cuñado.

D. CARLOS. (*Se dirige hacia el proscenio.*)
Que el entremés no ha acabado,
Dirá el público, de fijo,
Y yo respondo: la dama
Con dos barajas jugabá,

Y otra boda concertaba
Que no estaba en el programa.
Procedió como quien es,
Pues tratándose de bodas,
Todas las mujeres, todas,
No esperan para después!

FIN DE LA COMEDIA

# LA EXPULSION DE LOS DIPUTADOS CUBANOS DEL PARLAMENTO ESPAÑOL EN 1837 [1]

## IMPORTANCIA DE ESTE HECHO EN LA HISTORIA POLÍTICA DE CUBA

POR EL DR. EVELIO RODRÍGUEZ LENDIÁN

*Profesor de Historia*

Señoras y señores:

El honor que la Sociedad de Conferencias me ha hecho, concediéndome un turno en esta serie, sería suficiente para preocuparme en este instante, ya que he de compartir con los más ilustres representantes de la oratoria en Cuba, la tarea de hablar sobre asuntos de nuestra historia patria; pero al haberme conferido otro honor tan alto como inmerecido, el de ocupar en el Comité Directivo el puesto que correspondía al inolvidable Jesús Castellanos, y que él dejara vacante con su muerte, conturba aun más mi espíritu, porque empeñando mi gratitud en una empresa superior a mis débiles fuerzas, me hace sentir mi pequeñez y trae a mi mente, sin poderlo evitar, el recuerdo querido del ausente, del desaparecido para siempre en plena primavera de la vida, cuando había recorrido del camino la parte más sembrada de abrojos y de espinas, donde tantos sucumben, y sonriente alcanzaba la cima deseada desde donde se columbra en derredor el bello panorama de la felicidad, tras la cual todos vamos, que todos anhelamos, y que estaba para él representada por la gloria, que con tanta justicia ambicionaba, y por la paz de su hogar santificado por el amor de su joven y dulce compañera.

Quién había de decirme, señoras y señores, en aquella mañana de Noviembre, cuando inspirado y genial, iniciaba la serie primera de estas conferencias, y desde esta misma tribuna esparcía sobre sus admirados oyentes las flores de su talento sólido y brillante, al disertar de manera elocuente y sugestiva sobre *José Enrique Rodó,* y su libro *Motivos de Proteo,* que no iniciaría la

1 Conferencia pronunciada en la Sociedad de Conferencias el día 16 de Febrero de 1912.

presente, porque la muerte brutal, ciega, inconsciente, le habría arrebatado súbitamente de nuestro lado, dejándonos sumidos en el más hondo dolor, y que yo, tan falto de las dotes que a él sobraban, habría de sustituirle en este instante.

Aun me parece verlo en aquella otra mañana del Conservatorio Nacional de Música, en que rindió la brillante jornada con una Conferencia sobre Kipling, uno de sus trabajos más hermosos, así por su forma exquisita y delicada, como por su fondo pleno de erudición y de doctrina, mañana en que me habló con entusiasmo sin igual de esta serie sobre historia de Cuba, por él ideada y que fué interrumpida por su muerte. Cómo olvidarlo, pues, en este instante, si su nombre va unido estrechamente a estas sencillas fiestas matinales, y su espíritu, que flota aquí impalpable, nos alienta a proseguir la obra comenzada, sin desfallecimientos ni desmayos, obra cuya importancia no estimo necesario consignar, y que tenemos, los que tanto le admiramos y quisimos, el sagrado deber de continuar; que así como los soldados, que ven caer en lo más recio del combate a su querido y respetado jefe, lejos de acobardarse y abatirse, pasado aquel primer momento de estupor, se enardecen y luchan con más brío, hasta obtener como trofeo glorioso que ofrendarle, la victoria por ellos conquistada, así nosotros, caído en la mitad de la jornada el malogrado joven que lloramos, unimos y concentramos nuestras fuerzas, en él nuestro recuerdo, seguros de que el éxito, si llega a coronar nuestros esfuerzos, será sin duda alguna, el más digno homenaje que podamos rendir a su memoria, y la mejor y más hermosa ofrenda que podamos dejar sobre su tumba.

Y porque es para mí deuda sagrada la que con él contraje en vida, quiero pagarla aun cuando ya no existe, correspondiendo además a los deseos de sus amigos y colaboradores en esta empresa altamente patriótica—así lo estimo yo—de reunir en un campo neutral los elementos que representan la cultura en Cuba, muchos de ellos dispersos, y trabajar unidos en pro de nuestra elevación moral e intelectual, de que tan necesitados estamos, si queremos salvar, en medio del naufragio que amenaza nuestra propia existencia nacional, al menos el concepto de sociedad civilizada y culta que ostentamos; qué menguados seríamos, si dejándonos imponer por los mediocres, por los que menos valen, a título de audaces, dejáramos rodar hasta el abismo de la degradación y la ignorancia, la patria que formaron con su sangre tantos hé-

roes, y que honraron tantos hombres ilustres, en un pasado relativamente próximo, y que son nuestro ejemplo y nuestro orgullo.

Por eso estoy aquí, tranquilo, porque sé que seréis benévolos conmigo, que vengo sin pretensiones oratorias a conversar un rato con vosotros sobre cosas que habrán de interesaros, como todo lo que a Cuba y su historia se refiere, ya que el eco de sus lamentos, de sus protestas, de sus ayes de angustia y de dolor que llenan casi un siglo, hará siempre vibrar la fibra del patriotismo en el corazón de todo cubano que no se haya envilecido al contacto de torpes intereses materiales, y sienta hondo, muy hondo, cuando de Cuba se trate, y piense con Martí que la patria no debe ser nunca triunfo, sino agonía y deber, sacrificio, y no materia de vil y vergonzosa explotación.

Hay en nuestra historia hechos, por todos los cubanos, conocidos, y que han dejado honda huella en la conciencia popular; otros, que no le ceden en importancia, pero que lo son menos, quizás porque no han impresionado a la multitud, la que siente, y se estremece y hasta enfurecida ruge, cuando a ella llega la conmoción violenta ocasionada por la persecución o la injusticia, pero que permanece tranquila, indiferente a veces, cuando por realizarse los sucesos fuera del radio de su sensibilidad, escapa a su percepción y no advierte el misterioso movimiento de las ideas que al fin y a la postre ha de alcanzarle, cuando generalizado, y por su choque con la realidad, se presente a su vista, atónita, asombrada, bajo la forma de una tremenda explosión revolucionaria. Tal vez sea, porque, como afirma Le Bon, las multitudes son poco aptas para el razonamiento, y por el contrario muy aptas para la acción, y las ideas no son a ellas accesibles sino después que revisten forma sencilla, por lo que para ser populares han de sufrir profundas transformaciones, necesarias para descender, de capa en capa, hasta el nivel de las colectividades.

Uno de esos hechos es, señores, la junta de información convocada por el Gobierno de España a virtud del Real Decreto de 25 de Noviembre de 1865, siendo Ministro de Ultramar D. Antonio Cánovas del Castillo, y por el cual se autorizaba a éste para abrir ante una Junta compuesta de los más altos funcionarios de la Administración Pública, una información sobre las bases en que debían fundarse las leyes especiales que al cumplir el art. 80 de la Constitución habían de presentarse a las Cortes para el gobierno de las provincias de Cuba y Puerto Rico y sobre otros particulares;

hecho, que por su extraordinaria importancia y por las consecuencias que de él se derivaron, el estallido nada menos de la inmortal revolución de Yara, me decidieron a escogerlo como tema de esta Conferencia, inicial de una serie en que se habrían de tratar por mis ilustres compañeros y sucesores en esta tribuna, otros asuntos de nuestra historia posteriores en el orden cronológico o del tiempo. Mas ocurrió, señores, una coincidencia que, lejos de lamentar, me ha satisfecho, y es la de que fuera ese mismo asunto el elegido por el Sr. Montoro, para la que en su día habrá de pronunciar en esta sala, cuando a él se aproximara nuestro compañero el Sr. Henríquez Ureña en solicitud de que lo designara; y ante esa coincidencia, que ella por sí sola demuestra la importancia del hecho histórico citado, decidí, señores, no obstante haber ya realizado alguna preparación y algún estudio con relación al mismo, y ser escasamente dos semanas el tiempo que tenía para emprender el estudio de otro tema, ceder al Sr. Montoro el que primeramente había elegido, y ello por dos razones; la primera porque aparte de que, como miembro del Comité directivo ese era mi deber, eso y mucho más merecía la ilustre personalidad del Sr. Montoro, a quien debemos todos los cubanos los mayores respetos y las más altas consideraciones por la excelsitud de su talento, su extensa y extraordinaria cultura, sus raras prendas personales, su poderosa elocuencia, que le ha consagrado, en Cuba y fuera de ella, como el más grande y el primero de nuestros oradores, su significación en la historia de nuestros anhelos por la libertad, dentro de su particular criterio acerca del problema colonial, y últimamente por sus servicios a la causa de la Revolución triunfante; y la segunda, porque osadía y grande, hubiese sido la mía, pretendiendo ocupar vuestra atención hablándoos de la Junta de Información, con mi léxico pobre y mis conocimientos escasos, impidiendo con ello que lo hiciera con su grandilocuente palabra el gran tribuno, aparte de que jamás me hubiera perdonado yo a mí mismo, el haber perdido la oportunidad, y habérosla hecho perder a vosotros, de escuchar, de boca del maestro, la que será sin duda magistral conferencia sobre asunto del más grande interés entre los muchos de la historia patria.

Y decidido ya a buscar otro tema, ninguno me pareció más oportuno entre los pocos conocidos, como la expulsión del Parlamento Español de los Diputados cubanos en 1837, no ya por su importancia y por las graves consecuencias que produjo, sino tam-

bién por la estrecha relación que guarda con la junta de información sobre la cual habrá de hablar en su día el gran Montoro, ya que el objeto de ella, al menos por lo que de su convocatoria se desprende, no fué otro que el oir a los comisionados de Cuba acerca de las bases en que debían fundarse las leyes especiales prometidas a Cuba desde 1837, y precisamente esa promesa de leyes especiales fué el pretexto buscado para justificar la abusiva, irritante e insoportable medida de arrojar del Parlamento, sin oirlos, después de haberlos llamado, a los distinguidos compatriotas que ostentaron en aquella ocasión, honrosa y dignamente, la representación del País.

La Junta de Información vino a ser, pues, el tardío y aparente cumplimiento de aquella promesa de las leyes especiales, que hizo concebir a muchos cubanos la esperanza de que se haría justicia, al fin, al país, necesitado de amplias, fecundas y generosas reformas, y cuyo fracaso, arrancando la venda de sus ojos, los lanzó, desesperada y resueltamente, por el camino de la Revolución armada, para pedir a la fuerza lo que le negaba el derecho; de igual manera, porque el hecho se ha repetido en muy breve espacio de tiempo entre nosotros, que la fe que había avivado y la confianza que había despertado el proyecto de reformas del Sr. Maura en 1894, deficiente y todo como era,se perdieron definitivamente, y para siempre, el fracasar el plan por la ruda campaña que le hicieron los elementos incondicionales de aquí, que anunciaron grandes catástrofes si se llegaba a dar a la Colonia tan insignificante suma de libertades, y ante cuyo fracaso se convencieron, por segunda y última vez, los cubanos, de que no había nada que esperar de los Gobiernos de España, y de que perdida toda esperanza, no quedaba otro camino franco y digno que seguir, que el de la Revolución.

¿Qué leyes especiales eran ésas? ¿Por qué y con qué motivo se ofrecieron? ¿A qué respondía ese llamamiento de los hijos de Cuba y Puerto Rico en 1865? ¿Qué había pasado en nuestro país, para que transcurrido más de medio siglo desde la Constitución formulada por las famosas Cortes Constituyentes de Cádiz, en las que estuvo representado por los Sres. Marqués de San Felipe y Santiago y D. Joaquín de Santa Cruz, como suplentes, y después, por D. Andrés Jáuregui y D. Juan Bernardo O'Gaban como diputados electos por la Habana y por Santiago de Cuba, respectivamente, se hablase por el Gobierno de España, de la conveniencia, antes

de acometer toda reforma, de oir, de una manera amplia y solemne, la exposición de los datos y de las opiniones que deseasen presentar a su consideración los cubanos, por medio de sus Comisionados elegidos al efecto por los Ayuntamientos de la Isla? Ah!, señores, imposible resulta dentro de los estrechos límites de una conferencia, rememorar los hechos ocurridos aquí, en Cuba, desde 1812 hasta 1865, cosa además que estimo innecesaria dada la cultura de los que me escuchan, pero ya que no los exponga en su detalle, al menos permitidme que, como antecedente indispensable, os recuerde siquiera alguna parte de esa triste historia.

Señores, para llegar a comprender un hecho que es por demás curioso en nuestra historia, el porqué en los primeros años de la última centuria, cuando toda la América latina se hallaba levantada contra España, y ansiosa de alcanzar su independencia sólo se oía el ruido de la lucha, en sus campos, empapados de sangre generosa, en sus bosques y selvas, en sus montañas y hasta en los cráteres de sus volcanes humeantes, testigos mudos del valor y heroísmo de una raza; cuando el odio de pueblos, amamantado por los desengaños y por inmerecidos infortunios, culminó, al fin, en la cruzada que tuvo por invictos paladines a Hidalgo y a Morelos, a un Bolívar, un Sucre, un San Martín; el porqué, repito, en tiempos tan propicios para romper la pesada cadena del esclavo, siguiendo el movimiento general, Cuba permaneció tranquila y al parecer conforme con su suerte, indiferente, al menos, a la tremenda conmoción política que estaba atravesando el Continente, sería necesario que nos compenetráramos de la situación, las ideas, las pasiones, los sentimientos y la voluntad de los ciudadanos que integraban el pueblo entero de Cuba, en aquel entonces, estudiando, conforme al método por Taine preconizado, lo que fueron, pensaron y sintieron aquellos hombres del pasado, valiéndonos para ello del examen reflexivo y sereno de los documentos, objetos, libros, cuadernos, memorias, estadísticas, correspondencia, etc., recursos con los cuales, como él afirma, se llega a ser contemporáneo de los hombres cuya historia se cuenta, a tal extremo, que al seguir en los archivos sus escritos, nos parece vivir en aquel tiempo, identificándonos con las aspiraciones, las tendencias, los ideales que lo caracterizan propiamente.

Si tal cosa quisiéramos hacer, nos hallaríamos con que en Cuba se inicia la alborada de su civilización al terminar el siglo XVIII, con el Gobierno de D. Luis de las Casas, y adquiere desarrollo ex-

traordinario al comenzar el siglo XIX. Circunstancias todas ellas favorables, concurrieron entonces para que la Colonia prosperase; la emigración de grandes grupos de familias españolas y francesas, procedentes de la Luisiana y de la isla de Santo Domingo, cuando la venta de aquélla; la guerra de Haití y la cesión de la parte española por la paz de Basilea en 1795, que produjo con el aumento de la población, el desarrollo de la Agricultura, sobre todo al Oriente de la Isla, siendo de este período el fomento de bellos cafetales y de los primeros ingenios de fabricar azúcar; la introducción de la caña de Otaití; la importación de negros africanos, triste legado que nos dejaron nuestros padres, factor necesarísimo en aquel entonces para el trabajo rudo de los campos y el desarrollo de la producción agrícola; la cesación de aquel inicuo sistema de explotación comercial seguido en su exclusivo provecho por la Metrópoli en América y, por lo tanto en Cuba, que la sustraía al comercio mundial, y su sustitución por aquel otro en cuya virtud se puso en relación con todos los mercados extranjeros, cambiando con sus productos, las ideas, y entrando de ese modo en el concierto general de la civilización; la creación, por los esfuerzos e iniciativas de Arango y Parreño, del Real Consulado de Agricultura y Comercio, después llamado Junta de Fomento, que realizó trabajos geográficos y topográficos de la Isla, e hizo estudios de montes, de minas, de maderas, de la cría del gusano de seda, del cultivo de los principales productos, como la caña, el café, el añil, el algodón, y obtuvo el desestanco del tabaco y la libertad de comercio; el establecimiento de la llamada sociedad patriótica de Amigos del País, en que se congregaron las más altas mentalidades, para trabajar, con celo y desinterés poco comunes, en favor de la instrucción pública, de la agricultura, de la industria, del comercio, y en general, de todo lo que redundase en beneficio de los intereses morales y materiales del país; la sucesión de gobernantes tan insignes como Luis de las Casas, el Marqués de Someruelos, José Pablo Valiente, y el intendente D. Alejandro Ramírez, cuyos nombres van unidos en la historia con los del obispo Espada y Landa, a la de los cubanos insignes el Conde de Casa Montalvo, D. Luis de Peñalver, D. Tomás Romay, Manuel de Sequeira y Arango, Presbítero José Agustín Caballero, Félix Varela y Francisco Arango y Parreño, para no citar más que algunos, todos los cuales, trabajaron, con patriotismo y celo sin igual, por la grandeza y la prosperidad del país.

Tal era la época, tales los hombres, y por una de esas contradicciones inexplicables en la vida de los pueblos, mientras España gemía bajo el gobierno de Carlos IV, sometido a la política vergonzosa y humillante del Príncipe de la Paz, primero, y después del primer Napoleón, y tras la guerra nacional contra el invasor extranjero, caía bajo la férula del absolutista Fernando, Cuba gozaba de relativo bienestar, sus hijos intervenían en la Administración Pública, sobre todo por medio de los Ayuntamientos, en los que figuraban los más altos prestigios de la nobleza y del talento, eran propietarios de inmensas plantaciones, poseían la riqueza del país y desempeñaban altos cargos en la Milicia y el Ejército, como son buena prueba los retratos que, como preciosa reliquia, conservan aún algunas de nuestras más antiguas familias, sin que existiera sombra de un agravio, quizás debido todo ello, señoras y señores, a que entonces, preocupada la Metrópoli más con la guerra que las demás colonias sostenían, nuestra patria no atraía las miradas del Gobierno, la que estimaba pobre e insignificante al lado de Nueva España y el Perú, objetos de su especial predilección, debiéndose a esa causa, sin duda, el olvido en que, por dicha nuestra, se nos tuvo, hasta el momento en que, como consecuencia de la guerra, derrotados los españoles en Carabobo, destrozados en Boyacá, rotos y maltrechos en Chacabuco y en Maipú, aniquilados en Junin, vencidos definitivamente en Ayacucho, arrojados al fin de sus últimos baluartes y reductos, Callao, Puerto Cabello, Chiloe, San Juan de Ulúa, afluyeron en gran número a esta tierra, siempre pródiga, siempre fértil, siempre rica, pero que, como he dicho en otra ocasión, debió parecerlo mucho más a los que, salvados del desastre, vieron en ella con ardorosos ojos de codicia, la Jauja soñada, donde poder continuar su obra de explotación y de dominio, a la sombra del pabellón querido de la patria.

Pero si Cuba se mantuvo fiel a España durante la terrible crisis nacional por que ésta pasó en los comienzos de la última centuria, lo cual se explica, porque gobernada liberalmente, como dejo dicho, sin haber recibido agravios, hasta entonces, teniendo lo mismo que España, a partir del establecimiento del régimen constitucional, libertad de imprenta, Ayuntamientos electivos, Diputaciones provinciales y representantes en Cortes, no sentía la necesidad de romper los lazos que la unían a la Metrópoli, así que se entronizó la reacción absolutista, primero en 1814 y en 1823 después ,haciéndole perder toda esperanza de mejoramiento, y que la

división entre españoles y cubanos, producida por el aumento en el número de los primeros y la influencia que ejercía sobre unos y otros la insurrección de todas las colonias continentales, se fué acentuando cada día más, determinando el principio de aquel antagonismo que llegó a ser irreductible en los tiempos ominosos de Tacón, comenzó a conspirar con el propósito de redimirse de la áspera tutela, aprovechando el momento en que Bolívar pensaba en libertarla para llevar a cabo su proyecto de arrojar al poder español de todo el continente americano.

Todas esas conspiraciones fracasaron, entre ellas, la de los Soles y Rayos de Bolívar, sirviendo sólo para que recelosa la Metrópoli, perdida la confianza que antes tuviera en la fidelidad de Cuba, recrudeciera su rigor, sometiéndola al despotismo militar, promulgando en contra del parecer del Supremo Consejo de Indias, la Real Orden de 28 de Mayo de 1825, que otorgaba a los capitanes generales todo el lleno de las atribuciones que por las Reales Ordenanzas se concedían a los Gobernadores de las plazas sitiadas.

Aquel estado, pues, de fraternal concordia en que habían vivido hasta entonces los insulares y peninsulares, resultado de no haber existido en nuestro pueblo disensiones, ni bandos, ni parcialidades, como las que dieron margen a disturbios en las otras colonias españolas, como dice José Gabriel del Castillo en la serie de artículos que publicó en *El Triunfo* a fines de 1882 y principios de 1883, con el título de "Datos históricos", sucedió un período en que se recurrió al riesgoso arbitrio de sembrar la cizaña entre unos y otros para cimentar la fuerza del gobierno en la discordia de los gobernados, y en que algunos cubanos, iniciada la desconfianza, inundaron la Isla de sociedades secretas, y trabajaron en las logias masónicas y fuera de ellas, por la independencia del país, y en todas partes, contra la corrupción y la inmoralidad del Pueblo, que fomentaron los propios gobernantes para dominarlo mejor, trabajos que realizaron aun contra la opinión de aquellos compatriotas que, temerosos de perder las ventajas de que disfrutaban, estaban prestos a aceptarlo todo, hasta la dictadura, con tal de continuar enriqueciéndose con el infame tráfico negrero.

El Sr. Villanova, en unos vibrantes artículos que publicó con el título "La crisis permanente", en el periódico *La Semana,* decía a este respecto, "que en el momento mismo en que en Cuba el régimen de fuerza convirtió la Isla en un campamento, levantóse la protesta viril del oprimido, de aquel selecto grupo de habaneros

que no pertenecían al número de los opresores que redujeron toda aspiración social al bienestar de una oligarquía embrutecida por los placeres sensuales. A la dictadura sin escrúpulos, respondió la conspiración de los oprimidos que se sintieron hombres. Natural era que surgiese en Cuba el espíritu de independencia, pues no es posible en absoluto conseguir que todo un pueblo se preste a la obra inicua de su propia servidumbre a trueque de la opulencia de un reducido número de privilegiados.''

Fracasadas las conspiraciones, creada la comisión militar, promulgada la Real Orden de 28 de Mayo de 1825, ahorcados Sánchez y Frasquito Agüero, primeros mártires de nuestra independencia; fracasado igualmente el Congreso de Panamá, uno de cuyos objetivos era la libertad de Cuba y Puerto Rico, y afirmada la soberanía de España sobre Cuba por las declaraciones del famoso Mensaje de Monroe, que al fijar su doctrina fundada en el principio de la no intervención de la naciones de la vieja Europa, respecto a los países de la joven América que habían mantenido su independencia, por los Estados Unidos reconocida, consignaba que en cuanto a las colonias y a las dependencias actuales de las potencias europeas, no habían intervenido ni intervendrían en sus asuntos y que su verdadera política era dejar a las partes contendientes a sí mismas, en la esperanza de que las demás potencias seguirían el mismo sistema, línea de conducta más claramente expuesta con respecto a nosotros en el despacho que Mr. Clay, Secretario de Estado, dirigió a Everett, Ministro de los Estados Unidos en Madrid, en 27 de Abril de 1825, y en el cual se mandaba decir a España que los Estados Unidos estaban satisfechos con que continuaran las dos islas, de Cuba y Puerto Rico, en sus manos, y que el Gobierno de Washington no deseaba cambio alguno de política; la situación de Cuba entregada por otra parte a la corruptora política de Vives, cuyas características fueron la tolerancia criminal del juego y del infame tráfico de negros, no podía ser más triste y desconsoladora, si bien como contraste de tan horrible estado moral, que sin duda inspiró al sublime cantor del Niágara sus patrióticos versos tan sabidos:

Cuba Cuba, en tu suelo se dan
En contraste admirable y profundo
Las bellezas del físico mundo,
Los horrores del mundo moral.

y como prueba de que Cuba había alcanzado un grado de adelanto y de cultura incompatible con el despotismo a que acababa de ser sometida, brillan con luz intensa y propia, como astros de primera magnitud, en el cielo intelectual de nuestra patria, Heredia, Blas Osés, Félix Varela, Ruiz, González del Valle, El Lugareño, Saco, Escovedo, D. Domingo del Monte y D. José de la Luz y Caballero, hombres los más ilustres por el fulgor de sus inteligencias, por el temple acerado de sus almas, por la firmeza de sus convicciones, por su puro y ardiente patriotismo, y que, abolicionistas sinceros, clamaron contra la trata inicua, atrayéndose el odio y la persecución de los soberbios oligarcas que amasaron su fortuna con la sangre del infeliz esclavo, y de los corrompidos gobernantes que la favorecieron y apoyaron. Ese grupo selecto de cubanos, en la asfixiante y deletérea atmósfera de la colonia abyecta y maltratada, cultivaron las letras y las ciencias, y ora desde la Sociedad Patriótica, ora desde el Real Seminario de San Carlos, desde la Academia Cubana de Literatura, o la tertulia literaria de del Monte, las columnas de la Revista Bimestre, del Habanero, o de la Aurora de Matanzas, lucharon tenazmente un día y otro, logrando con su hermosa propaganda poner en movimiento los espíritus y crear un estado de opinión contraria al comercio abominable de negros africanos y en favor de la colonización blanca.

Aquella oscura noche de diez años que se produjo al eclipsarse el sol brillante de la libertad, con el restablecimiento del absolutismo en nombre de la Santa Alianza, que destrozó el Código inmortal de los legisladores de Cádiz, terminó en la Metrópoli, cuando muerto el monarca y bajo la regencia de Cristina, se inicia un nuevo régimen y se promulga el Estatuto Real; y aun cuando se ordenó rigiese en Cuba, no fué sin grandes alteraciones que produjeron profundo descontento en el país, ya que ellas se referían no sólo a la forma de las elecciones, sino a la ley de imprenta y a la Milicia urbana, que quedaba del todo suprimida, en tanto se disponía la vigencia de la célebre Real Orden que confería facultades omnímodas a los capitanes generales y se permitía continuara funcionando la comisión militar, cosa que nos explicaremos fácilmente, si pensamos en el cambio ocurrido en la política de la Metrópoli con respecto a nosotros, durante los diez años transcurridos desde 1823, al terminar los cuales, perdidas sus inmensas posesiones,

sólo quedábanle Cuba y Puerto Rico, de su brillante Imperio Colonial.

En estas circunstancias, se hizo cargo del mando de la Isla el general Tacón. Vencido en Sur América, donde rindió su espada al vencedor, el general Belgrano, nunca olvidó su alma mezquina aquella humillación de su poder, como tampoco pudo olvidar nunca su memoria, el sublime espectáculo que se ofreció a sus ojos antes de regresar a la Península, de las banderas de los pueblos que había combatido, que flameaban al viento victoriosas, y el odio concentrado a todo lo que fuera americano, y su carácter tétrico y sombrío, hicieron de aquel hombre, rígido y frío como la muerte misma, el más cruel azote, como dice Saco, que pudiera haber caído sobre Cuba; bien es verdad, que ningún instrumento pudo haber escogido la Metrópoli que mejor secundara sus propósitos de organizar en Cuba el despotismo, ahogando en ella el germen de toda aspiración hacia la libertad y hacia el progreso, en el concepto erróneo sustentado de que los derechos políticos concedidos a América desde 1810, habían sido la causa del desastre que acababa de realizarse al derrumbarse su poderoso Imperio Colonial. "Ha llegado el Sr. Tacón, escribía Delmonte a D. Tomás Gener, sin haber traído ninguno de los decretos de reforma de la Reina Cristina. ¿Qué tal? Escriba Vd. fuerte a Matanzas, digo a Martínez de la Rosa, y dígale que se desprenda de todo principio de política obscura y miserable respecto a la Isla de Cuba, porque si no, no hará más que matar la gallina para sacar el huevo de oro, cortar el árbol para coger el fruto. Es cosa muy triste vivir así. Si Vd. no tiene una seguridad, como me lo anuncia, de que esta behetría del vicio se arregle y se componga, no se mueva Vd. de New York, ni venga a aumentar con su persona el número de las víctimas y de los atormentados de este infierno."

Prescindiendo de examinar sus actos como gobernante, como hombre civil, entre los cuales figura la extirpación del juego y la vagancia, la persecución del robo y el bandolerismo, moralización del foro, la disciplina del ejército, la reorganización de la policía, la represión de todos los abusos por sus antecesores consentidos y la realización de muchas obras de utilidad pública y de ornato, no porque le neguemos el aplauso que la historia en justicia le concede, sino porque en relación con nuestro asunto, es bajo el aspecto político bajo el cual nos interesa conocerle, sólo aversión inspira el fundador del régimen opresor y degradante a que vivió someti-

da desde entonces una de las colonias más cultas, según nuestro ilustre Varona, de cuantas han fundado los europeos en los modernos tiempos.

Después de haber expulsado de la isla, sin formación de causa, a cuantos con razón o sin ella supuso desafectos al Gobierno, remachado el despotismo militar, se dió prisa Tacón en realizar cuanto creyó conveniente para perpetuar la soberanía de España en nuestra isla. Protegió la trata, dice José G. del Castillo, en sus *Datos Históricos,* enalteció a notorios negreros, acabó de anular el mermado prestigio de la ya abatida aristocracia cubana en el Gobierno del país, y dió origen, fuerza y cohesión a un partido anticubano, bajo sus auspicios formado, al cual se refería D. Alejandro Oliván cuando, en 9 de Diciembre de 1837, dijo en el Congreso Nacional: "Aquel Jefe (Tacón) no es el Capitán de Cuba, sino el General de un Ejército de conquista y ocupación, no el Gobernador del país, sino el Jefe de un partido."

De la pintura que Domingo Delmonte hizo de la época en su folleto *La Isla de Cuba tal cual está,* publicado en 1836, se deduce que Tacón contribuyó a formar aquel tipo de colono, vasallo servil que al paso del Adelantado se descubría con diligente humildad para que el dragón de la escolta no le impusiese la reverencia con la culata del fusil, condenado como el negro, su siervo, a hacer genuflexiones al magistrado, al sacerdote, al capitán pedáneo, al rudo agente de policía; vasallo, en fin, para quien la justicia era raro arranque de la conmiseración de sus señores, el derecho, tolerancia y condescendencia providenciales, y la libertad, el respiro que se concede al cautivo sacándolo de su calabozo para que respire el aire de los campos. Obsesionado por la errónea idea de que la tolerancia del Gobierno había sido la causa de la pérdida de los vastos dominios españoles, miraba en todas partes enemigos, y abusando de las extraordinarias facultades concedidas a los capitanes generales, se propuso impedir a todo trance se hicieran extensivas a esta Isla las reformas que se iban realizando en la Metrópoli, negándose a conceder franquicias a la prensa, a crear las milicias locales, a establecer diputaciones provinciales y a modificar los Ayuntamientos en la forma prescrita por la Constitución, anulando, por último, por su sola y soberana voluntad, el Real Decreto, promulgado a petición de la Audiencia de Puerto Príncipe, que suprimía la comisión militar, verdadera espada de

Damocles suspendida sobre la cabeza de todo ciudadano que pensara en reformas y libertades para Cuba.

El primer acto de hostilidad contra los cubanos lo realizó Tacón escogiendo como víctima a uno de los hombres más ilustres, al sucesor de Varela en la cátedra de Filosofía del Colegio Seminario de San Carlos, al autor de la célebre Memoria sobre las causas de la vagancia en la Isla de Cuba, digna de un Jovellanos, según Delmonte, al abolicionista ferviente que ha dejado como muestra de su vigoroso intelecto, la Historia de la Esclavitud; estadista, filósofo, jurista, cuyas obras no son por nuestros compatriotas conocidas todo lo que debieran, y cuya larga vida consagrada a la causa de nuestras libertades, a la que sacrificó su felicidad, sus propios intereses y hasta su gloria, le hace merecedor no sólo del respeto sino también de la admiración y el reconocimiento de todos sus conciudadanos. Me refiero a José Antonio Saco.

"Apenas habían corrido dos meses de mi llegada a Cuba—dice el mismo Saco en sus papeles,—cuando me lanzó de ella sin sentencia ni formación de causa, y sólo en uso de sus facultades dictatoriales." Y al señalar el motivo de esta arbitrariedad, afirma que no fué otro sino el deseo de complacer a ciertas personas, que interesadas en su destierro, y muy poderosas en Madrid, podían influir en quitarle o en conservarle el mando de Cuba, que era cabalmente por lo que él más suspiraba. Así era en efecto,, encumbrados y viles esclavistas, enemigos suyos, porque en las columnas de la inolvidable *Revista Bimestre* había censurado el inicuo comercio clandestino de esclavos africanos, cáncer que corroía aquella sociedad metalizada, y por su defensa de la Academia Cubana de Literatura, incitaron al déspota insolente, y el ilustre estadista bayamés, desterrado primero a Trinidad, abandonó la Isla en dirección a España, donde inició vigorosa campaña en favor de las reformas que exigía la situación política de Cuba y combatió las facultades dictatoriales de que gozaban los Gobernadores.

De muchos derechos habían sido despojados los cubanos, aun después de promulgado el Estatuto Real, pero quedábales, empero, el más importante de todos, el verse representados en los Estamentos de próceres y procuradores, que por aquel entonces se juntaron. Desde que la Constitución democrática de 1812, la obra

inmortal de los legisladores de Cádiz, cuyo centenario acaba de celebrarse con pompa extraordinaria en la Península, declaró la igualdad de derechos entre los españoles de ambos mundos, consecuente con el principio consignado en su artículo 1.º—"La nación española es la reunión de los españoles de ambos hemisferios",—gozó nuestro país de ese derecho, siendo representado en las Cortes de 1813 por uno de sus hijos predilectos, Francisco Arango y Parreño, a cuyos esfuerzos se debieron, como ya hemos dicho, todas las mejoras económicas alcanzadas, aun después de la reacción absolutista de 1814, que harán imperecedera su memoria, e hicieron compatible la existencia de Cuba como pueblo, dentro del régimen de despotismo imperante en España a la sazón; nombró sus diputados, nuevamente, Zayas, Benítez, del Valle y O'Gaban, cuando en 1820, tras el pronunciamiento de Riego, se logra el restablecimiento del régimen constitucional; en 1822, la representan en el Parlamento, Varela, Santos Suárez y Gener; y al promulgarse el Estatuto Real, nombró igualmente sus representantes, Prudencio Echevarría, Mojarrieta, Arango, Juan Montalvo y Kindelán.

Contra este derecho de representación dirigió Tacón todos sus tiros, en su propósito de anularlo en lo futuro. Estalla en España la revolución de la Granja en 1836, cae el Estatuto Real, se restablece la Constitución de 1812, mientras se aprobaba por las Cortes convocadas o se hacía otra más aceptable para la nación, y se manda publicar en toda la Monarquía por Real Decreto de 13 de Agosto de 1836, y aprovechándose Tacón del fútil pretexto de haberla promulgado antes de haber recibido oficialmente la noticia, el General Lorenzo, en la provincia de Santiago de Cuba, que gobernaba desde 1835, y al cual profesaba implacable enemiga por su política templada y liberal, pintóle a los ojos del Gobierno como un jefe ambicioso que aspiraba a la independencia de Cuba; persiguiendo y desterrando al propio tiempo, como revolucionarios y cómplices suyos, para dar visos de verdad a su falsa acusación, a multitud de inocentes.

El General Lorenzo, que embarcó para España deseoso de evitar los horrores de una guerra civil, publicó un manifiesto a su llegada en que se trazaba de mano maestra el cuadro del estado político de Cuba, entregada a los furores del déspota e insolente gobernante, que mereció, no obstante, del Gobierno, como premio,

los títulos de Vizconde de Bayamo y Marqués de la Unión de Cuba. [1]

Como resultado de las elecciones de diputados verificadas en tan aciago período, fueron elegidos para representar a Cuba en las Cortes Constituyentes los Sres. José Antonio Saco, Francisco de Armas, Juan Montalvo y Castillo y Nicolás Escobedo, sin que el feroz Procónsul hubiera podido impedirlo, como deseaba, dado que hacia tres de ellos, por lo menos, Saco, Escobedo y Montalvo, había jurado la más encarnizada enesmitad. Saco había sido desterrado por él, Escobedo estuvo a punto de correr igual suerte, y Montalvo y Castillo, desde el día en que había denunciado sus violencias en el Estamento de Procuradores, se había atraído sus iras, a tal punto, que con tal de impedir su reelección, apeló a los manejos más impuros.

Ante este hecho de una diputación hostil, a la que aborrecía, no tanto por principios políticos, como por resentimientos personales, aquel hombre cruel y vengativo, llegó a temer que sonase para él la hora postrera de su mando en Cuba, si aquellos íntegros

1 El ilustre cubano y distinguido amigo nuestro Sr. Fernando Figueredo Socarrás, nos ha favorecido con las siguientes líneas, que explican el porqué se confirió al General Tacón el título de Vizconde de Bayamo. Dicen así:

"Cuando el General Lorenzo, apoyado por ilustres cubanos, pretendió proclamar, en el Departamento oriental, la Constitución del año 12, se había distinguido ya el General D. Miguel Tacón, entonces Capitán General de la isla de Cuba (1835), por sus excesos en contra de los cubanos. Ya Saco y otros ilustres y prominentes hijos del país habían sido perseguidos, encarcelados y deportados.

D. Ignacio Tamayo era un rico hacendado de Bayamo. Tenía cuatro hijos, Jorge, Ignacio, Donato y Rodrigo, este último un niño, a la sazón de 16 años. Los tres hermanos mayores, acogieron el movimiento de Lorenzo con grandes y expresivas muestras de simpatías. Se reunieron en efusivas manifestaciones populares, lanzándose a la calle, seguidos por el pueblo y precedidos de bandas de música, atronando el espacio con vítores a Lorenzo y a la Constitución del 1812.

Tacón suprimió con férrea mano aquel movimiento. Lorenzo huyó a Jamaica en una corbeta de guerra inglesa, que, disimuladamente, puso el mismo Tacón a su disposición.

Dada la orden de arresto de los hermanos Tamayo, escaparon a su finca, pero habiendo sido preso su anciano padre, consintieron los tres mayores en entregarse a la autoridad, que los prendió en su hacienda, escapando Rodrigo, el menor de 16 años, porque una esclava de la familia lo escondiera en un cañaveral de la finca.

Quiso D. Ignacio Tamayo comprar el rescate de sus hijos y al efecto

patriotas levantaban su voz en el seno de la representación nacional, y ante este peligro apeló al recurso heroico de desacreditar con el Gobierno a la Diputación cubana, calumniándola, y suponer al país envuelto en una conspiración formidable, y aprovechando la coincidencia de que esas elecciones se habían realizado al propio tiempo que se promulgaba la Constitución de 1812 en Santiago de Cuba por el General Lorenzo, dióle a todas un falso carácter, haciendo creer al Gobierno que eran hijas de un partido independiente.

De este modo, dice Saco, las pasiones políticas, y más que ellas los intereses personales del General Tacón, prepararon la ruina de las libertades de Cuba, pues que a sus falsos informes se debió que cuando los diputados cubanos, electos por reiteradas órdenes del Gobierno, las de 19 y 23 de Agosto de 1836, apresurándose a surcar los mares, llegan a Madrid esperando sentarse en las Cortes congregadas, oyeron con asombro decir en ellas al Gobierno, a ese mismo Gobierno que con tanta urgencia los había llamado, que él declaraba por su parte, que en el Congreso Español no debían admitirse diputados, ni presentes ni futuros, por las provincias de Ultramar.

entró en relaciones con los agentes del General Tacón, quien accedió a dejarlos en libertad, mediante una fuerte suma, con la condición de que el principio de autoridad fuera salvado, y se cumpliera la orden de la deportación, quedando libres al llegar a España.

Los hermanos Tamayo, Jorge, Ignacio y Donato embarcaron con sus familias para la Península, dónde gozaron desde su llegada de absoluta libertad. D. Ignacio pagó el rescate...

En 1837, volvían los tres hermanos para Cuba, procedentes de Cádiz, acompañados de sus esposas e hijos, a bordo de un bergantín, el que al entrar en el Canal de Bahamas, fué echado a pique, por medio de una vía de agua que se practicara en el fondo, salvándose el Capitán y un niño peninsular que venía a su cuidado.

Los Tamayo, sus familias, el resto del pasaje y la mayoría de los tripulantes, encontraron su tumba en el fondo del mar...

Tacón, que acudió con fuerzas respetables a Santiago de Cuba y a Bayamo, que sembró el terror por todas partes y cometió toda clase de excesos contra lo cubanos, fué premiado por el Gobierno de España con el título de Duque de la Unión de Cuba, Vizconde de Bayamo, nombrándole además caballero de la insigne Orden del Toisón de Oro. El único de los hermanos Tamayo que escapó de la furia del General Tacón por ser un niño, Rodrigo, vino después a la Habana a seguir carrera. Casó aquí con la Srta. Antonia Faura, de quien tuvo tres hijos, Ignacio, Rodrigo y Donato. Al estallar la guerra del 68, todos, padre e hijos, se lanzaron al campo, empu-

A la protesta sentida y razonada, redactada por el Sr. Saco, que a las Cortes presentaron los diputados cubanos, protesta inspirada en el amor a Cuba, llena de dignidad, respetuosa y altiva al propio tiempo, y en la que se transparenta el desencanto, contestaron las Cortes resolviendo en 16 de Abril de 1837, con excepción de dos votos, en favor de las leyes especiales; y por 90 contra 65, por que no admitiesen los diputados que habían sido convocados, consumándose así la obra perversa del gobernante ignaro, que ya sin diputados cubanos que fiscalizasen sus actos, ni leyes que refrenasen sus impulsos, sembró el terror y difundió el espanto en un país antes feliz, donde todo era paz, alegría y unión y que desde aquel momento consideróse como el más desdichado de la tierra.

El 16 de Abril de 1837, marca, pues, una fecha luctuosa en la historia política de Cuba, los funerales de su libertad. Los autores del inicuo despojo fueron principalmente los Sres. Argüelles, Sancho y Heros, ellos, los redactores del informe, de aquel absurdo informe, que apenas tenía otro fundamento que la suposición de que España perdió sus colonias de América por haberles con-

ñando las armas, y encontrándose en un rancho, donde yacía enfermo D. Rodrigo, fueron asaltados por las tropas en un sitio nombrado Santa Rosa, en Cabaniguan, jurisdicción de las Tunas.

Todos fueron prisioneros, excepto Donato, el menor, que pudo escapar. Esto aconteció al amanecer del 12 de Agosto de 1870.

Rodrigo, el segundo de los hijos, murió defendiéndose y el padre, D. Rodrigo e Ignacio, el mayor, fueron conducidos a Santiago de Cuba, donde fueron fusilados, a la vez que Pedro Figueredo, el 18 de Agosto de 1870. La escena fué por demás conmovedora al recibir padre e hijo la fatal descarga; de rodillas en el centro del cuadro, el hijo apartaba la vista para no ver caer a su padre, que, al estruendo de las armas, que le privaba de la vida, bendecía a su hijo...

¡Grandioso tributo que toda una familia pagara a la causa de la libertad de su Patria!

El más pequeño de los Tamayo, Donato, vive aún y es un modesto empleado de nuestra Secretaría de Estado, después de prestar servicios en la guerra de los diez años.

Y aquel niño salvado por el Capitán del bergantín en que perecieron los Tamayo en el canal de Bahamas, fué D. José González, Jefe de Policía por mucho tiempo en Bayamo y padre del conocido batallador político, representante a nuestra Cámara, Sr. Carlos González Clavel.

González prestó muchos y relevantes servicios a la causa de nuestra independencia. Sirvió en nuestro Ejército, llegó a Comandante y murió en reñido combate en Unique, jurisdicción de las Tunas en 1870.''

cedido derechos políticos; ellos, los que le defendieron rudamente; ellos, y sobre todo Argüelles, los que abusando del poder de su elocuencia y atropellando los principios liberales de que se llamaban apóstoles, arrancaron a un Congreso, en el cual ni siquiera fueron oídos sus valientes defensores, la sentencia que condena a perpetua esclavitud a las provincias de Ultramar.

El 18 de Abril, las Cortes aprobaron y promulgaron la siguiente ley: "las Cortes usando de la facultad que se les concede por la constitución han decretado. No siendo posible aplicar la constitución que se adopte para la Península e Islas adyacentes a la provincias ultramarinas de América y Asia, serán éstas regidas y administradas por leyes análogas a su respectiva situación y circunstancias, y propias para hacer su felicidad; en su consecuencia, no tomarán asiento en las Cortes actuales diputados por las expresadas provincias".

En 22 del mismo mes, se comunicó a Ultramar, y desde esta época esta disposición, unida al Decreto de 28 de Mayo de 1825, que confería a los capitanes generales de las Antillas el lleno de las facultades que por las Reales Ordenanzas se concedían a los Gobernadores de las plazas sitiadas, quedaron formando el único Código político por el cual fueron gobernadas las provincias de Ultramar.

El ilustre estadista bayamés, adalid incansable, largos años, de nuestras libertades y derechos, refutó con dialéctica admirable los pobres argumentos aducidos para justificar el violento despojo realizado cuando en 1837 se privó de todos sus derechos políticos a las provincias de Ultramar; y cuando transcurridos muchos años, Cánovas del Castillo convocó la Junta de Información, de la cual fué él un miembro prominente, escribióle una carta acompañándole un artículo en el cual con dialéctica admirable discurre sobre el tema siguiente: "La esclavitud política a que las provincias de Ultramar fueron condenadas por el Gobierno y las Cortes Constituyentes en 1837, fué un acto anticonstitucional y nulo."

Y terminaba con estas elocuentes palabras: "nunca intentó el partido moderado lo que osadamente hizo el progresista en 1837. Efímero fué su poder, pues cayó en 1838, pero las terribles consecuencias de su obra pesan todavía sobre los pueblos de Ultramar. De entonces acá, él ha vuelto dos veces al poder: una de 1840 a 43, y otra de 1854 a 56, mas en ninguna de las dos ha restituído sus derechos a las provincias que esclavizó, ni menos cumplido la promesa de darles *leyes especiales*. Estas fueron el nombre seductor

que se invocó para alucinar a muchos diputados incautos, que de otra manera no habrían votado contra los pueblos ultramarinos. En la mente de Argüelles, Sancho y otros corifeos del progreso, las *leyes especiales* nunca significaron la libertad, sino hierro y cadenas para América. Yo no pertenezco a ningún partido de España ni tampoco creo en ninguno; y sólo empezaré a creer en aquel que empezare por los hechos. Hombres notables de todos los partidos, cuando están en la oposición claman contra el despotismo de Ultramar, pero luego que suben al poder, todos marchan por la misma senda que sus antecesores''.

¿Cuál fué el resultado de todas esas medidas tan inicuas como impolíticas? Era indudable que las leyes especiales no habían sido otra cosa que el medio artero de que se valió el Gobierno para arrebatarle a Cuba los derechos políticos de que gozaba y someterla al despotismo; así, pues, el resultado no fué otro que fomentar la desconfianza y el odio y dar lugar a que los cubanos, convencidos de que no se concederían jamás las leyes especiales ofrecidas y viendo el país esclavizado y convertido en campo de explotación, entronizados los abusos, puesta en venta la justicia y desoídas sus justas quejas, perdida toda esperanza de un porvenir mejor a la sombra de España, se lanzaron desesperados en busca de remedio para sus males, por la senda de las conspiraciones y de los levantamientos.

La Isla de Cuba en 1847, se iba acercando, como decía Saco, al punto crítico en que la cultura de sus habitantes y la injusticia y los ultrajes que estaban sufriendo, hacían imperiosa en ella una reforma política. Y como nada hacía esperar que el Gobierno se disponía a promulgar las ofrecidas leyes especiales, nació en el ánimo de muchos la idea anexionista, atraídos por el espectáculo de la civilización de los Estados Unidos. Así surgió el partido anexionista, que fué una disgregación del liberal cubano que persistía en el ideal de la independencia.

En un informe secreto elevado a la Metrópoli por los años de 1847 y 1850, se decía: ''Si el rigor que desplegó el Capitán General Tacón, particularmente en los últimos tiempos de su administración, contra los criollos de la Isla de Cuba, contribuyó algún tanto a crear entre ellos cierto espíritu de oposición, se ha convertido éste en un sentimiento de odio contra la Madre Patria, desde que han visto burladas sus esperanzas de enviar diputados a las

Cortes, y no se necesita mucha penetración para conocer que su objeto es en el día conseguir la emancipación de la isla.''

Cuando en 1852, realizada la unión de las dos fracciones del partido separatista, cuya división había producido el fracaso de cuantos planes se habían intentado, se constituyó la Junta Cubana bajo la presidencia del gran camagüeyano Gaspar Betancourt Cisneros, en su manifiesto, que es un serio e interesante documento, se expusieron los agravios de la colonia y los fines que perseguía aquel grupo de cubanos, y que no eran otros que el de romper los vínculos que la unían a la Metrópoli por el medio de la revolución y constituir en la Isla un gobierno libre e independiente por los representantes libremente elegidos por el pueblo cubano.

En ese manifiesto se consignó lo que sigue: ''La isla de Cuba era una parte integrante de la nación. Unas mismas leyes generales regían en la Península y en las provincias españolas de América. En 1812, 1820 y 1834, el Código de Cádiz y el Estatuto Real que dieron al pueblo español instituciones más o menos liberales, comprendieron a la isla de Cuba y ella, por lo tanto, envió sus diputados y procuradores a las Cortes Españolas. Convócanse éstas en 1836 para reformar la Constitución de Cádiz nuevamente promulgada. La isla tenía en las Cortes sus representantes. Se les cierran las puertas del Congreso; se vota y sanciona la constitución vigente de 1837, y, con escándalo de la moral y de la justicia, haciendo trizas de los derechos adquiridos por el pueblo de Cuba, desoído, menospreciado, se le excluye de toda participación en las nuevas instituciones. De parte integrante que era de la nación se le condena a la humillante condición de Colonia que nunca tuvo. Para hacer más irrisoria la violación de los principios fundamentales del derecho público, los legisladores y la Reina Gobernadora de España lanzan al rostro de Cuba la declaración de no ser los cubanos españoles sino los siervos de España, proclamando por la primera vez en el segundo artículo adicional de la referida constitución de 1837: ''Que la isla sería regida por leyes especiales.'' Sus diputados protestan; y desde ese momento quedó rescindido y sin fuerza el pacto social que unía a Cuba con la Madre Patria. España monárquica con un Rey absoluto la llamó hermana, y la España libre de la época presente, la reduce a la esclavitud. Cuba, en consecuencia, tiene derecho indisputable para proclamar a la faz de las naciones que no pertenece ya a la familia española.''

''El Trono y las Cortes de España burlaron después la fe de

la promesa solemne de darnos leyes especiales. Quince años han pasado y en vez de leyes nos dan gobernadores, cuya voluntad siempre enemiga es nuestro único Código colonial. Una Real Orden de 1825 en fuerza y vigor todavía autoriza a los Capitanes Generales con las facultades omnímodas de gobernadores de plazas sitiadas. Cuba está destituída de todo derecho de representación política y administrativa. Ni aun puede elevar sus quejas al Trono y el que lo hace es castigado severamente.''

Más tarde, fracasadas todas las tentativas revolucionarias, desalentados los patriotas ante el rudo golpe infligido a la causa de la independencia de Cuba con el descubrimiento de la conspiración de Pintó; perdida toda esperanza de auxilio por parte de los Estados Unidos, en aquel entonces perturbados profundamente por su guerra de secesión, la sociedad cubana, entristecida y agobiada por el infortunio y por el sacrificio estéril de tantos hombres ilustres, volvió nuevamente la vista hacia la Metrópoli, dando lugar al llamado movimiento reformista, que culminó en el Decreto que convocaba la Junta de Información. Lo que los hombres de *El Siglo* demandaron entonces del Gobierno de la Nación y lo que éste parecía estar decidido a realizar, no era otra cosa que el cumplimiento de aquellas leyes especiales prometidas a Cuba desde 1837, y la falta de cumplimiento a esa solemne promesa, con la burla y el escarnio que la caracterizaron, fué la causa más inmediata y directa de la explosión del sentimiento cubano, de aquel soberbio arranque de dignidad de este pueblo, tantas veces ultrajado, que se llama la guerra de los diez años, heroico esfuerzo de sus hijos más ilustres que en su desesperación ofrendaron ante el altar de la Patria, a cambio de su libertad, cuanto más caro les era, amor, familia, fortunas y vida, haciéndoles aparecer ante nuestra vista, acostumbrada a la pequeñez y a la miseria moral de la época presente, más grandes aún de lo que fueron, como verdaderos gigantes por su desinterés sin igual y su excelso e inmaculado patriotismo.

Cuando se examina, pues, señoras y señores, el movimiento del espíritu cubano y se medita sobre el hecho que ha servido de tema a nuestro estudio, considerándolo como el punto de partida de ese período de incesantes esfuerzos y desesperadas tentativas tendentes a emancipar a Cuba del poder secular de la Metrópoli y que culminaron en la inmortal revolución de Yara, se llega a la conclusión de que para explicarnos nuestros sacrificios, nuestras guerras

por la independencia patria, nuestros anhelos por la libertad, todo eso que representa el movimiento fecundo del espíritu cubano en la segunda mitad del siglo XIX, hay que volver siempre la vista a esa fecha inolvidable; la expulsión de los diputados cubanos del Parlamento Español el año de 1837.

# PSICOLOGIA DE LA SUGESTION

POR MATEO I. FIOL

*Profesor del Instituto de Matanzas*

La Sugestibilidad, condición primera del proceso de asimilación psíquica, es la facultad de adaptación por cuyo medio se realiza la evolución progresiva del Sér.

## I

### SUGESTIÓN Y SUGESTIBILIDAD

*Propósito de este trabajo.—Determinación del sentido de los términos "Sugestión" y "Sugestibilidad".*

El estudio del interesantísimo fenómeno de la sugestión es un asunto de capital importancia desde el punto de vista de la investigación científica, porque abre un vastísimo horizonte y pone en manos del investigador elementos de valor inapreciable para la obtención de reales y positivos progresos. Pudiendo ir más allá del círculo estrecho de los fenómenos conscientes, lanza mucha luz en la obscura región de la inconciencia, y aclarando los misterios de la actividad subconsciente, aporta suficientes datos aprovechables para solucionar una gran parte de los problemas de la actuación.

Aun aquellos a quienes sólo interesa lo que produce utilidad material inmediata; aquellos para quienes nada de lo que tenga un valor puramente práctico vale la pena del más ligero esfuerzo, han de sentirse interesados en el estudio de la sugestión, porque han de comprender, a poco que mediten, que no puede haber algo de mayor utilidad práctica que el conocimiento de las leyes que determinan la ejecución de los actos humanos.

Es, pues, especialmente interesante para todo hombre, sean cuales fueren sus gustos y aficiones, el conocimiento de los elementos, carácter y modos de la sugestibilidad. Porque, efectiva-

mente, sin el conocimiento de las formas y leyes de la sugestión, no es posible comprender el sentido real de la vida individual en sus relaciones con la vida colectiva, aparte de que la ignorancia en estas materias expone a frecuentes y graves tropiezos, poniendo en peligro la estabilidad del equilibrio mental bajo la agencia de sugestiones que dificultan, cuando no contrarían o anulan, la normalidad de la adaptación.

Esa consideración me mueve a publicar el presente trabajo, esperando los que lo leyeren lo tomen como un simple ensayo dirigido a estimular la investigación y provocar estudios más autorizados y competentes.

***

Para muchos, el término *sugestión* indica el proceso que determina la aparición, transformaciones e influjo mutuo de las ideas en el interesante trabajo de la imaginación. Aunque en cierto modo no parece que así esté mal empleada la palabra, ya que su etimología puede consentir ese uso, paréceme que es más propio designar dicho fenómeno con la expresión *asociación de las* ideas, dejando el nombre de *sugestión* para significar de un modo más restricto los hechos a que debe aplicarse.

Al efecto de poder precisar con toda exactitud el sentido de los términos *sugestión* y *sugestibilidad,* me propongo determinar aquí, mediante una descripción de los hechos, los elementos característicos del fenómeno.

Supongamos que unos cuantos amigos sostienen animada conversación sentados alrededor de una mesa, y que, en un momento dado, uno de ellos deja caer la mano sobre la tabla de la mesa y empieza a dar golpes con el dedo índice a intervalos rítmicos. Pocos instantes después observamos que el individuo que está sentado en frente de él, de un modo casi automático, ejecuta los mismos movimientos. Este será un caso de sugestión, que los filósofos asociacionistas explicarían con la siguiente ley: *en ausencia de un impulso espontáneo y poderoso, la percepción de un movimiento provoca su repetición.*

Cerca de una mesa están sentados dos amigos. Uno de ellos, preocupado en la solución de un difícil problema, está como abstraído de lo que le rodea, con la atención exclusivamente en el objeto de su preocupación. Inconsciente de las impresiones que recibe, no se apercibe de lo que pasa a su alrededor. El otro pone

en la mesa dos vasos con agua; toma uno y empieza a beber el contenido, observando que su absorto amigo, con movimientos casi automáticos, levanta también el otro vaso, lo lleva a sus labios y empieza a beber, sin darse cuenta de lo que hace, hasta que una gran parte del agua ha desaparecido. Este es otro caso de sugestión igual al anterior.

El Sr. P..., apasionado jugador de ajedrez, tenía la costumbre de silbar un aire de la opereta *La fille de Madame Angot,* cuando el interés del juego absorbía su atención. El Sr. Ochorowith, que conocía este detalle, aprovechó la oportunidad para hacer la siguiente experiencia: se acercó a la mesa en que P... estaba jugando y empezó a marcar, por medio de golpes, el compás correspondiente al indicado aire. El Sr. P... empezó a silbar, pero esta vez las notas no fueron las de la opereta, sino las de la marcha de la ópera *Il Profeta.* "Escuchad—dijo Ochorowith a los que estaban presentes—, vamos a jugarle una treta al Sr. P..., vamos a ordenarle mentalmente que pase de *Il Profeta* a *La Fille de Madame Angot.*" Y al mismo tiempo que decía eso, marcaba el compás de la marcha; pero, de repente, cambia el compás y, golpeando con energía, señala el tiempo rápido del aire favorito del Sr. P..., quien inmediatamente respondió a la sugestión, sin que la risa de los espectadores fuera bastante a llamar su concentrada y al mismo tiempo distraída atención. "Empecemos otra vez y hagamos que vuelva a repetir la marcha", expuso Ochorowith. Y efectivamente, marcando de nuevo el compás lento de la composión de Meyerbeer, hizo que el distraído jugador volviera a silbarla.

Veamos ahora algunos casos en estado de hipnosis, estado cuya característica es, como se verá más adelante, una disminución de la actividad consciente. Hipnotizado el Sr. R. T., recibe de su hipnotizador la orden de que una vez despierto, en su perfecto estado de vigilia (sugestión post-hipnótica), en el instante preciso en que le oiga pronunciar la palabra "¡listo!", se levante de la silla en que está sentado, vaya hacia una mesa situada en medio de la habitación, coja una rosa del florero que está encima de la mesa, aspire dos veces seguidas el perfume de la flor, arrojándola después al suelo. Después repetirle varias veces la sugestión y decirle que no conservará recuerdo alguno de lo pasado durante su sueño, lo despierta, y cuando más distraído está en la conversación general, se acerca a uno de los presentes y pronuncia con

énfasis la palabra "¡listo!". Como impulsado por un resorte, se levanta el Sr. R. T. y, deteniéndose unos instantes delante de la mesa, coge un plumero, puesto de antemano por el hipnotizador en el búcaro que había en la mesa, y, suponiéndolo la rosa sugerida, lo lleva a sus narices dos veces consecutivas, arrojándolo después al suelo, tal como se le ordenó. A las preguntas que el hipnotizador le hizo respondió que al levantarse de la silla no sabía lo que iba a hacer; que al llegar a la mesa sintió la necesidad de coger y oler la rosa; que se detuvo un momento porque le pareció que la rosa era un lirio; que no tenía para qué entrar en averiguación alguna; que tenía la seguridad de estar aspirando el perfume de una rosa, y que algo le impelía necesariamente a hacer lo que había hecho.

En otra ocasión, hipnotizado el mismo sujeto recibe la sugestión de que una vez despierto, al oir una palmada de su hipnotizador, coja la silla en que está sentado y camine siete pasos con ella a cuestas. Unos momentos después de haberlo despertado le da el hipnotizador la señal de la palmada. R. T. se levanta del asiento, permanece de pie unos cuantos segundos, y se deja caer en la silla, exclamando: "No; no quiero hacerlo." Repite el hipnotizador la palmada, sin lograr otro resultado que un estremecimiento casi imperceptible. Rehiptotizado, se le pregunta por qué no cumplió la orden, obteniendo la contestación de que dicha orden era ridícula y que, además, él quería hacer ver que podía resistir. "Pues es necesario que cumplas la orden, y la cumplirás sin que puedas siquiera pensar en dejar de cumplirla", le dice el hipnotizador, repitiéndole la sugestión y advirtiéndole que no podrá acordarse de nada de lo pasado durante su sueño hipnótico. Pocos momentos después de despertarlo, comprendiendo el hipnotizador que su presencia podría ser un obstáculo, fingió salir de la habitación, y al tiempo de trasponer la puerta de salida, vuelve hacia atrás y da la señal de la palmada convenida. Esta vez la sugestión se realizó completamente.

Ahora se puede comprender la razón con que Baldwin asegura que la sugestión abarca "una gran clase de fenómenos caracterizados por la brusca intervención de una idea o imagen que, viniendo de fuera, se posesiona de la mente y tiende a producir los esfuerzos musculares y volicionales que ordinariamente siguen a su presencia".

Pero en la sugestión hay algo más que esa ingerencia de una idea o imagen; hay otros caracteres de importancia capital y que

no pueden dejarse fuera de la definición. Ciertamente que lo primero que se descubre en toda sugestión es agencia de una idea o imagen que no debe su origen a la espontaneidad del sujeto, y en este sentido puede describirse el proceso de la sugestión diciendo que en cada individuo la vida normal está caracterizada por una como corriente de conciencia, una serie sucesiva de imágenes y asociaciones variadísimas de ideas que se enlazan, combinan y transforman de mil maneras diferentes, al efecto de preparar y facilitar la acomodación del sujeto al medio en que vive; corriente que fluye en un sentido especial, conforme a la idiosincracia particular de cada uno. De repente, una ola externa surge; viene de fuera una nueva corriente que se introduce en la anterior, la domina, desvía su curso y borra sus vestigios, para calmarse breves momentos después y desaparecer, dejando otra vez libre el curso de la corriente que vino a perturbar. Pero es necesario no olvidar que una vez que la idea o imagen se ha ingerido en la mente del sujeto, éste la acepta sin intentar discutirla y la realiza de un modo automático.

Además de ese elemento de automatismo mental y motor, la observación descubre otro de suma importancia: la resistencia u oposición del sujeto.

En toda sugestión la idea o imagen sugerida se introduce bruscamente en el curso normal de los pensamientos del sujeto para hacerse dueña del mecanismo ideo-motor, determinando una reacción automática. Es, pues, un elemento perturbador, un intruso mental, un verdadero parásito del que es necesario librarse. Por eso la conciencia, celosa del mantenimiento de la estabilidad de su equilibrio, se opone a la pretensión perturbadora resistiendo con todas sus energías a la acción de las sugestiones. De aquí la necesidad de obviar la natural oposición de la conciencia, ya colocando al sujeto en estados especiales de pasividad, ya utilizando medios y procedimientos tendientes a obtener de un modo indirecto lo que no sería posible conseguir de una manera inmediata.

Tan importante es ese elemento de resistencia que constituye, según el Dr. Grossman, la característica verdadera de la sugestión. Así se infiere de su definición: *El accidente o suceso por medio del cual una idea procura forzar su entrada en la mente.*

Los primeros grados de la hipnosis, es decir, los estados hipnóticos ligeros, están especialmente caracterizados por ese elemento de oposición, elemento que va gradualmente debilitándose confor-

me se debilita la conciencia del sujeto y acaba por desaparecer en el estado sonambúlico o de perfecta hipnosis.

De todo lo expuesto resulta que el término *sugestión* debe definirse como lo hace el Dr. Boris Sidis, de New York en su obra *Psychology of Suggestion,* de la manera siguiente: *La ingerencia de una idea en la mente, cuya idea, recibida con más o menos resistencia, es aceptada al fin y se realiza de un modo irreflexivo, casi automático.*

Y aceptando en un todo las indicaciones del referido doctor, podemos precisar el concepto de la sugestibilidad en los términos siguientes: *Un estado peculiar de la mente favorable a la sugestión.*

## II

### CLASIFICACIÓN Y PROCESO DE LA SUGESTIÓN

La presencia de la sugestibilidad en los estados anormales de la actividad psíquica—hipnotismo, sonambulismo, neurosis histérica, etc.—, es un hecho que hoy nadie se atreverá a negar; pero, en cambio, son muy pocos los que se disponen a aceptar la sugestibilidad en los estados normales de la vida mental. Y, sin embargo, basta fijarse un poco para llegar al convencimiento de que ese estado peculiar constitutivo de la sugestibilidad es un factor que no falta nunca en la determinación y ejecución de los actos humanos. Elemento esencial de la constitución psíquica tiene que estar presente, tanto en las manifestaciones anormales como en las normales de la vida mental. Lo que pasa es que no basta la mera instropección para descubrirlo. Manifestación de una actividad subconsciente, sólo se revela a la observación de quien sabe con método lógico explorar cuidadosamente el vastísimo campo de la llamada vida inconsciente.

Con la sugestibilidad en los estados psíquicos normales ha pasado lo mismo que con el hecho de la dualidad constitucional de la mente. Aunque en todo tiempo hubo filósofos que afirmaron la duplicidad de la conciencia, es lo cierto que sus afirmaciones se consideraron siempre como fantasías desprovistas de valor positivo. Si algún hecho notable, de cuando en cuando, lograba solicitar la atención pública, haciendo surgir la esperanza de un posible progreso, en seguida el prejuicio de una extraviada autori-

dad científica venía a anular el mejor de los empeños. Academias y escuelas influídas por la crítica estrecha de un método falso, mataron al nacer los destellos de luz, rechazando como imposturas los fenómenos comprobatorios de la duplicidad mental. Y fué necesario que Janet, Binet y otros reputados investigadores, dieran a conocer sus experimentos, para que empezara el mundo científico a dedicar alguna atención a las manifestaciones de la vida psíquica subconsciente.

De igual modo y por la misma causa, el estudio de la sugestión en los estados normales de la vida mental ha sido por mucho tiempo desdeñado y ridiculizado con injustificada ligereza. No obstante de que en toda época, desde los comienzos de la historia humana, los fenómenos se ofrecían a la investigación del observador, el prejuicio y la crítica estrecha de un método extraviado dejó en las tinieblas una esfera tan importante para la observación psicológica. Y si a esto se añade que pocas veces el factor de la sugestibilidad puede fijar nuestra atención, ya que por regla general se manifiesta en hechos cuya poca apariencia los hace pasar inadvertidos (hablo de los estados normales de la vida psíquica) se comprenderá mejor la causa del lamentable vacío que todavía se deja sentir en la investigación psicológica.

La consecuencia de ese vacío ha sido paralizante, al propio tiempo que ha dado lugar a incalculables errores en todos los órdenes de la investigación científica y muy especialmente en la esfera de la moral y en la de la sociología. Y cuando alguna vez la sugestibilidad normal llega a alcanzar intensidad suficiente, surgiendo como huracán que amenaza destruir lo existente; cuando, en determinados instantes de la vida colectiva, se revela potente culminando en revoluciones más o menos tremendas, entonces, en vez de fijarnos y reconocerla con la atención que demanda, nos esforzamos en no querer verla, y atribuímos el movimiento a la espontánea agitación de una turba ambiciosa, sin tener en cuenta la carencia de lógica que implica la afirmación del imperio del azar.

La sugestibilidad en los estados normales de la actividad tiene sus caracteres propios y diferenciales de la sugestibilidad en las manifestaciones de la vida anormal. Esto impone la necesidad de distinguir la sugestibilidad en *normal* y *anormal*.

Más adelante, en capítulos subsecuentes, procuraré precisar las condiciones y leyes de cada clase de sugestibilidad. Por ahora

mi propósito es simplemente clasificar adecuadamente el objeto de mi investigación. La sugestibilidad normal da nacimiento a las sugestiones en los estados normales de la actividad psíquica, y la otra da vida a las sugestiones en los estados anormales—hipnotismo, sonambulismo, mediumnismo, neurosis histérica, etc.

Las sugestiones en cada orden de sugestibilidad son de formas y caracteres muy variados; debiendo, a mi juicio, agruparse en clases conforme a los modos de efectuarse en la conciencia. Desde este punto de vista, se distinguen las sugestiones, primeramente, en directas e indirectas.

En la primera forma, sugestión directa, el experimentador sugiere la idea de un modo directo, sin emplear ningún rodeo, y en la segunda, sugestión indirecta, se vale de cierto artificio para lograr indirectamente que el sujeto acepte y realice la idea o acción que se le intenta sugerir. Algunos ejemplos aclararán el caso perfectamente. Digo a un individuo: "Junte usted sus manos; no podrá separarlas hasta que yo se lo ordene". El individuo obedece la indicación, encontrándose incapaz de separar sus manos. Hipnotizo a una persona y le ordeno la ejecución de determinados actos: dicha persona ejecuta cuanto le digo, sin la menor vacilación. En estos casos la sugestión es directa, es decir, se da directamente, sin rodeos ni artificios, en forma imperativa.

Tomo la mano a un sujeto al mismo tiempo que le toco el brazo con varilla de acero, y le digo: "esta mano está completamente rígida". En una sesión posterior le toco el brazo con la varilla sin decirle una sola palabra, e inmediatamente la mano se le pone rígida. He aquí un caso de sugestión indirecta. El ejemplo del jugador de ajedrez, referido en el capítulo anterior, es otro caso típico de esta clase de sugestión. Esta forma de sugestión juega un papel capital en la historia de la humanidad, teniendo, por esta razón, la mayor importancia en la sociología.

Hay que tener en cuenta que la sugestión participa de la naturaleza de la acción refleja, y que desde este punto de vista, tiene un doble aspecto: *aferente, centrípeto o sensorio,* y *eferente, centrífugo o motor.*

En toda sugestión hay, en efecto: 1.°, la impresión de una idea en la mente (aspecto sensorio), y 2.°, su ejecución (aspecto motor). Al clasificarla en directa e indirecta tuve en consideración el aspecto sensorio. Considerando ahora el aspecto eferente, las distingo en *inmediata* y *mediata.*

En la inmediata, el sujeto realiza de un modo total o inmediato la idea sugerida directa o indirectamente. En la mediata, el sujeto realiza parcialmente la idea, o ejecuta otra cosa distinta de la que se le sugiere, en razón de otra idea o imagen que se asocia a la sugerida por razón de contigüidad, similaridad o contraste.

Tenemos, pues, que el cuadro de la sugestibilidad puede expresarse de la manera siguiente:

La *sugestibilidad* puede ser:

1.—Normal
2.—Anormal.

En cada una se dan cuatro formas de sugestiones, dos para cada un aspecto, el sensorio y el motor, a saber:

Aspecto sensorio:

a.—Sugestión directa.
b.—Sugestión indirecta.

Aspecto motor:

c.—Sugestión inmediata
d.—Sugestión mediata.

## III

### CONDICIONES Y LEY DE LA SUGESTIBILIDAD NORMAL

*Fijeza y distracción.—Monotonía.—Limitación de los movimientos voluntarios.—Concentración.—Inhibición de las ideas.—Resumen de las condiciones de la sugestibilidad normal.—Resultados de los experimentos del Dr. Sidis.—Ley de la sugestibilidad normal.*

Gracias a los experimentos realizados por el Dr. Boris Sidis, se puede hoy determinar con toda precisión las condiciones de la sugestibilidad en los estados normales de la vida psíquica.

La primera y más general, aquella sin la cual no hay sugestión posible, es *la fijeza de la atención* del sujeto. Pero, al mismo tiempo, es necesario distraer esa atención de la idea, imagen o acto objeto de la sugestión. Al efecto de obtener esas dos condiciones, el Dr. Sidis hacía que sus sujetos se fijaran de un modo persistente y exclusivo en un punto que no tuviese la menor conexión con la imagen o acto que intentaba sugerir. Por regla general, les

rogaba que se fijasen en un punto muy diminuto, para evitar que los atributos de forma, color, tamaño, etc., vinieran a contrariar las exigencias de las condiciones de *fijeza* y *distracción*. Para mantener estas dos condiciones se hace preciso prevenir la acción contrariante de la variedad de impresiones en el sensorio del sujeto. Cualquier sonido, por ligero que sea, o cualquiera otra percepción, puede destruir la abstracción en que el sujeto debe hallarse y hacer fracasar la sugestión. Para que no suceda así, es indispensable que ni la intensidad ni el volumen de las impresiones que el sujeto recibe del medio en que se halla colocado, alcancen el grado de energía que determina la percepción consciente. Al objeto de llenar ese requisito, debe procurarse que el sujeto no se dé cuenta de lo que pasa a su alrededor, y esto se logra anulando el interés de toda nueva impresión por medio de la *monotonía*. Si el sujeto no está colocado en un medio monótono, será casi imposible mantener en él las condiciones requeridas de *fijeza* y *abstracción*.

Así como la falta de monotonía hace que se pierda la atención del sujeto del punto en que debe estar fija, así también los movimientos voluntarios del propio sujeto imposibilitan, por la misma causa, el efecto de la sugestión, haciendo fracasar los mayores esfuerzos del experimentador. De aquí la necesidad de colocar al sujeto en condiciones de que no se vea precisado a cambiar de posición en tanto duren los experimentos, limitando, o mejor, suprimiendo en lo posible sus movimientos voluntarios.

Otras de las condiciones capitales de la sugestibilidad normal es la *limitación del campo de la conciencia*. A primera vista parece que esta condición no debiera considerarse aparte y como distinta de las ya indicadas, porque, en realidad, ha de ser el resultado forzoso de la concurrencia de aquéllas. Pero, si se tiene en cuenta que no siempre la concentración de la conciencia va precédida de esas condiciones; si se considera el hecho de que una impresión repentina, una sensación violenta, puede producirla instantáneamente, se comprenderá la razón para considerarla separadamente como una de las condiciones de la sugestibilidad normal.

Otro hecho de capital importancia en los experimentos de sugestibilidad en los estados normales, es la necesidad de que el sujeto refrene su imaginación, que desvanezca los menores vestigios de la asociación de las ideas, que no permita la distracción

de ningún pensamiento, en una palabra, que procure inhibir las ideas y asociaciones que surjan en su mente. Desde luego, que esta condición es un empeño bien difícil, pero por mucha que sea la dificultad (imposibilidad en los primeros ensayos), el experimentador debe saber que si no la obtiene, sus experimentos serán inevitables fracasos.

Por último, el éxito de los experimentos depende de que el sujeto no vacile un solo instante en la ejecución. Puede decirse que esta condición de inmediata ejecución es la más fundamental, el requisito indispensable para posibilidad de la sugestibilidad normal.

En resumen: las condiciones de la sugestibilidad normal son las siete siguientes:

1.—Fijación de la atención.

2.—Distracción del objeto de la experiencia.

3.—Monotonía.

4.—Limitación de los movimientos voluntarios.

5.—Limitación del campo de la conciencia.

6.—Inhibición de las ideas.

7.—Ejecución inmediata.

Con el propósito de poder formular de un modo positivo la ley de la sugestibilidad normal, el Dr. Boris Sidis hizo una serie de variados experimentos, obteniendo los siguientes resultados:

Las sugestiones no dieron resultado alguno en los sujetos con quienes se empleó la forma franca de la sugestión directa.

En los sujetos con quienes empleó formas de sugestión más o menos indirectas, los efectos fueron los siguientes: en las formas más indirectas, el 39,8 % respondió con la sugestión inmediata, y el 11,5 %, con la mediata; en las formas menos indirectas, el 24,1 % respondió con la sugestión inmediata, y el 2,1 % con la mediata.

De modo que la sugestibilidad total en las formas más indirectas, fué de 51,3 %, en tanto que en las formas menos indirectas fué de 26,2 %, es decir, casi el doble la una de la otra. Ante esos resultados nos vemos obligados a aceptar las siguientes proposiciones:

1.ª—En el estado normal, la sugestión directa es ineficaz.

2.ª—En el estado normal, la sugestión indirecta es tanto más efectiva cuanto más indirecta sea.

Ahora bien, si encerramos dichas proposiciones en una fórmu-

la, tendremos la siguiente lèy: *La sugestibilidad normal está en razón directa de la sugestión indirecta e inversa de la sugestión directa.*

## IV

### CONDICIONES Y NATURALEZA DE LA SUGESTIBILIDAD ANORMAL

*Tipo de la sugestibilidad anormal.—Sus condiciones.—Diversas clasificaciones de los estados hipnóticos.—Dos regiones en la hipnosis.—Diversas fases en la hipnosis.—Datos fisiológicos.—Conciencia refleja y conciencia selectiva.—Función inhibitoria de la conciencia selectiva.—Naturaleza de la hipnosis. —Las dos grandes clases de estados hipnóticos.*

El tipo de la sugestibilidad anormal es el estado llamado hipnótico. Así, pues, las condiciones de esta aclase de sugestibilidad serán las mismas que las de la hipnosis. Ahora bien, el primer requisito para que se produzca el estado hipnótico es el de la fijeza de la atención del sujeto. Los que no son capaces de fijar su atención; los que sufren de alguna enfermedad o perturbación mental que les impide concentrar su mente en una idea, los idiotas, los extremedamente estúpidos y los locos, no pueden ser hipnotizados.

Pero, no basta la fijeza de la atención para inducir la hipnosis. Es necesario, además, prevenir la acción de las nuevas impresiones. Para esto se coloca al sujeto en un medio monótono, sobre todo si se le hipnotiza por primera vez. La limitación de los movimientos voluntarios es, asimismo, otra de las condiciones requeridas. Para obtener esta condición, se coloca al sujeto en una posición bien cómoda, advirtiéndosele que relaje sus músculos y guarde la mayor quietud posible. Esta condición es, en realidad, suplementaria de la primera, pues los diferentes movimientos del cuerpo destruyen la estabilidad de la atención, haciéndola oscilar en distintas direcciones. También es indispensable limitar el campo de la conciencia: ningún sujeto puede ser hipnotizado sino a condición de que su conciencia esté limitada a una sola idea. Esta condición de *mono-ideísmo* es tan esencial que constituye, según la opinión de Wundt, la verdadera naturaleza de la hipnosis, opinión que parece estar justificada por el hecho de que en dicha condición descansan todos los métodos de hipnotización.

Las impresiones de extremada intensidad emocional, es decir, la violenta acción de las emociones repentinas, pueden producir en la mente del sujeto esa condición monoidéica, haciéndolo caer instantáneamente en el estado hipnótico. No es extraño ver individuos que bajo una fuerte y repentina excitación, pierden, como vulgarmente se dice, los sentidos. En tales casos, la mente parece como paralizada, mejor dicho, la idea o imagen que produjo la excitación emocional ha desvanecido las demás ideas, originando la concentración en una sola idea. Esa es la explicación de aquellos casos en que ante la amenaza de un peligro inmenso, excitados fuertemente por la emoción del terror, han caído los individuos en una especie de inmovilidad cataléptica que los ha hecho víctimas del peligro. La idea del daño fulminó en sus mentes como el rayo en una tempestad, y, desvaneciendo las demás ideas, limitó el campo de la conciencia, creó el estado *monoidéico,* quitó la comparación y el discernimiento que implica el juicio, y los hizo caer instantáneamente en el estado hipnótico.

La última de las condiciones de la hipnosis es la *inhibición.* El sujeto debe rechazar, borrar de su mente todas la imágenes. Esta, ya voluntaria, ya involuntaria, es la condición más esencial en la producción de los estados hipnóticos: sin ella sería realmente imposible obtener la fijeza de la atención y la limitación del campo de la conciencia.

En resumen, las condiciones de la sugestibilidad anormal, son:

1.ª—Fijeza de la atención.

2.ª—Monotonía.

3.ª—Limitación de los movimientos voluntarios.

4.ª—Limitación del campo de la conciencia.

5.ª—Inhibición de las ideas.

Veamos ahora cuál es el verdadero carácter de la hipnosis.

Para hacer esta investigación lo mejor y más prudente es empezar examinando, desde el punto de vista empírico, los diversos modos o estados en que puede manifestarse el fenómeno.

Según el Dr. Berheim, la hipnosis comprende no menos de nueve estados, a saber:

1.—Somnolencia.

2.—Somnolencia e incapacidad de abrir los párpados.

3.—Ligera catalepsia sugestiva.

4.—Catalepsia sugestiva más pronunciada.

5.—Completas contracturas inducidas por sugestión.

6.—Obediencia automática.

7.—Amnesia: imposibilidad de las alucinaciones.

8.—Amnesia: ligera posibilidad de producir alucinaciones, aunque sin efectos post-hipnóticos.

9.—Amnesia: posibilidad de alucinaciones con efectos post-hipnóticos.

Para el Dr. Liebault, los estados de la hipnosis son los seis siguientes:

1.—Somnolencia.

2.—Somnolencia, y catalepsia inducible por sugestión.

3.—Sueño ligero: posibilidad de movimientos automáticos.

4.—Sueño profundo.

5.—Sonambulismo ligero: memoria confusa al despertar.

6.—Sonambulismo profundo: total amnesia; posibilidad de sugestiones post-hipnóticas.

El profesor Augusto Forel reduce esos estados a los tres siguientes:

1.—Somnolencia.

2.—Inhabilidad para abrir los párpados y obediencia a las sugestiones.

3.—Sonambulismo: amnesia.

Braid, Heidenhen, Charcot y Richet clasifican los estados hipnóticos en:

1.—Cataléptico.

2.—Letárgico.

3.—Sonambulismo.

Según Edmundo Gurney, el más filosófico de los escritores sobre hipnotismo, la hipnosis comprende sólo dos estados: el ligero y el profundo.

Como se ve, hay gran diversidad de pareceres en cuanto al número de los estados hipnóticos. Y es que, como observa tímidamente el Dr. Kingsbury, las fases de la hipnosis son tan diversas como los rasgos característicos de cada persona. No obstante esa diversidad, los datos aportados por la experimentación nos permiten señalar dos grandes regiones de fenómenos, cada una de ellas perfectamente delimitada por su línea característica. Para encontrar esa línea divisoria, empecemos por examinar lo que acontece con los sujetos sometidos a los estados ligeros de hipnosis. En dichos casos, lo primero que notamos es que todos los sujetos se encuentran en una *condición pasiva*. Si durante la hipnotiza-

ción se les sienta en una silla, allí permanecen hasta que se les despierta, observando una notable inmovilidad. Sólo se mueven ocasionalmente, para acomodarse, cuando la posición llega a hacerse muy incómoda. Procuremos hacerles algunas sugestiones dirigidas a obstaculizar siquiera ligeramente su vida voluntaria; procuremos poner en tela de juicio la libertad de acción de los mismos, digámosles, por ejemplo, que no pueden levantarse de la silla en que están sentados, e inmediatamente veremos que se levantan, demostrando que, por muy pasiva que su condición nos parezca, todavía conservan la conciencia del dominio de sus actos.

Entre esos estados de ligera hipnosis—en los que el sujeto conserva la conciencia del dominio de sus actos—y el estado de hipnosis profunda, hay una serie grandísima de fases que se distinguen por una escala gradual de menor a mayor pasividad. Y es que la hipnotización viene a ser como una especie de choque en los centros nerviosos, cuyo choque da por resultado la menor o mayor destrucción de la armonía y equilibrio entre la vida consciente y la llamada inconsciente. Cuando el choque no es bastante poderoso, produce los diferentes estados de la ligera hipnosis, pero conforme aumenta su poder, crece también el grado de la hipnosis, hasta que se produce ese estado llamado sonambulismo, en el cual la pasividad del sujeto es absoluta y completa.

Si pedimos a la investigación fisiológica los datos convenientes, podremos descubrir la línea divisoria que separa la hipnosis ligera de la profunda, y estaremos entonces en condiciones de formular la ley de la sugestibilidad anormal, construyendo la teoría real del hipnotismo.

Los centros nerviosos del organismo humano se dividen, lo mismo que sus funciones, en inferiores y superiores.

Los inferiores están caracterizados por el funcionamiento reflejo automático. Un estímulo excita las terminaciones periféricas de los nervios en alguno de los sentidos, e inmediatamente se produce um corriente en los nervios aferentes. A su vez, esta corriente estimula un plexo o ganglio nervioso central, y entonces la energía le la corriente nerviosa se desprende y propaga, dirigiéndose por los nervios eferentes o centrífugos hacia las glándulas o los músculos: el resultado final es ya la secreción de una glándula, ya la constricción de un vaso, ya la contracción de un músculo o la relajación del mismo, ya la cesación de un movimiento. Los centros nerviosos pueden modificar las corrientes de la

energía néurica, tanto en su dirección aferente, cuanto en la eferente. La corriente puede verse así intensificada, disminuída, y aun enteramente impedida, por mutua interacción, conforme a la ley inferida por el profesor Zichen, y cuya expresión es: *Si una excitación de intensidad definida (m) actúa en un elemento cortical (b), y otra excitación de una intensidad diferente (n) actúa al mismo tiempo en otro elemento cortical (c), cuyo elemento está unido por alguna vía con el elemento b, las dos intensidades de excitación pueden recíprocamente modificarse una a otra.*

Los centros superiores tienen a su cargo el funcionamiento de la actividad voluntaria, es decir, la función de *escoger, elegir, querer,* que no es más que el proceso de decidir la ejecución de un acto mediante la determinación consciente de los motivos que lo provocan. Un número de impresiones, sensaciones o ideas, estimulan dichos centros, y en el acto comienza un proceso de comparación y examen, de selección e inhibición. Algunas de las impresiones son rechazadas; a otras se les permite determinada acción dentro de ciertos límites, y a las demás se las deja actuar completa y libremente. Desde el punto de vista psicológico, ese proceso se expresaría en las frases: "yo quiero", "yo no quiero".

Ahora bien, paralelamente a ese doble sistema de centros nerviosos, tenemos una *doble conciencia*: [1] la inferior, orgánica o refleja, y la superior selectiva, inhibitoria o voluntaria.

Por virtud de la función inhibitoria puede el organismo humano mantener y preservar su vida ante la permanente e incesante solicitud de los estímulos que le rodean. Cada impresión es para el ser humano una excitación que, a no poder ser contrariada, produce necesariamente una determinada acción. Y no sería ciertamente ventajoso para ningún ser vivo que su organización le obligara a responder siempre a todos los estímulos que pueden solicitar su actividad. Para sostener su vida necesita estar en posesión de capacidades selectivas e inhibitorias, o como otros dicen, tener la libre determinación de sus actos.

La conciencia selectiva permite sólo a cierto número de impresiones ejercer su acción solicitante: las demás excitaciones son rechazadas. Unicamente aquellas que son ventajosas para la vida del organismo encuentran entrada libre: las otras desaparecen, se detienen ante la acción inhibitoria de la conciencia selectiva, y

1 La comprobación positiva de esa doble conciencia se encontrará en capítulos posteriores.

mueren, por así decirlo, al nacer. De este modo viene esa conciencia a prestar un gran auxilio, viene a ser como un ángel guardián que vigila, protege y defiende la vida de los individuos contra las perjudiciales influencias de los estímulos dañosos. Ahora puede comprenderse fácilmente la naturaleza de la hipnosis.

En la condición normal, los centros nerviosos funcionan con perfecta armonía; las dos conciencias están equilibradas, unidas en la síntesis armónica de la *conciencia personal.*

En la hipnosis, los centros nerviosos están disgregados: los centros superiores y la conciencia selectiva se hallan como inhibidos, es decir, están separados del resto del sistema nervioso con su conciencia refleja, y el individuo se ve entonces expuesto necesariamente a la influencia incontrastable de los estímulos externos. Puede decirse que la hipnosis es una inhibición de las funciones inhibitorias, o con otras palabras, *una disgregación o separación de los centros superiores de los inferiores seguida necesariamente de un aumento o crecimiento de la excitabilidad refleja ideomotriz e ideosensorial.*

Según esta teoría, el proceso de la hipnotización consistirá en separar el funcionamiento inhibitorio de las células nerviosas corticales del funcionamiento del resto del sistema, en cuyo caso la hipnosis viene a ser la mayor o menor disgregación de esos centros, y esta disgregación se expresa en lo psíquico por la necesaria disociación de la conciencia selectiva. Naturalmente, la magnitud de esa disgregación variará de un modo considerable. Si está en un grado mínimo, tendremos los estados de hipnosis ligera; si en un grado máximo, tendremos la hipnosis profunda o completa, denominada sonambulismo hipnótico.

Teniendo en cuenta lo expuesto, claro está que para nosotros no hay más que dos grandes clases de estados hipnóticos: estados en que la disociación no es completa, y estados en que la disociación es completa. En otras palabras, la hipnosis puede ser:

1.ª—Completa.

2.ª—Incompleta.

La primera va acompañada siempre de mayor o menor grado de memoria; en la segunda desaparece por completo la memoria. Por consiguiente, la amnesia es la línea que separa las dos regiones de la hipnosis: la región *mnósica,* estado en que persiste más o menos la memoria, y la *amnésica,* estado en que desaparece la memoria.

## V

### LEY DE LA SUGESTIBILIDAD ANORMAL

*Examen de varios casos al efecto de determinar la regla de la sugestión hipnótica.—Necesidad de que el sujeto entienda lo que se le quiere sugerir.—Hechos que comprueban esta necesidad. —En la hipnosis, la sugestión debe hacerse de la manera más directa posible.—Ley de la sugestibilidad anormal.*

Al efecto de formular adecuadamente la ley de la sugestibilidad anormal, me propongo aquí exponer y examinar varios casos de sugestión en el estado de hipnosis.

Hipnotizo al joven L... y le sugiero con tono imperativo que levante el brazo derecho, obteniendo la inmediata obediencia. Le ordeno que camine, y la orden es ejecutada sin vacilación. Con tono menos imperativo le digo que no puede moverse, y entonces el joven da algunos pasos hacia adelante. "*Pero, no puedes moverte*", repito, pronunciando con cierto énfasis la expresión, "*no puedes*". Todavía el joven L... se mueve, aunque con alguna dificultad: da uno o dos pasos muy penosamente, como si tuviera en las piernas un peso extraordinario. "*No quiero que te muevas: no puedes moverte: tu cuerpo está inmóvil, como una piedra.*" Hago esta sugestión dando a mi voz el mayor carácter de autoridad e imperio. El joven L... queda completamente paralizado: los músculos de su cuerpo están rígidos como si fuesen de piedra.

Hipnotizo a R. F. Este sujeto responde sin dificultad a las sugestiones que le hago directamente y en tono imperativo. Pero, fracaso cuando le hago sugestiones en una forma indirecta o en un tono menos imperativo.

Hipnotizo al Sr. A. M. y le sugiero que una vez despierto, cuando me oiga toser, se levante y dé un golpe con la palma de la mano derecha encima de una mesa que hay en la habitación en que la experiencia se lleva a cabo. Lo despierto, y unos instantes después doy la señal de la tos. El Sr. A. M. se levanta, camina hacia la mesa y se detiene delante de ella, pero el resto de la sugestión no se realiza. Lo vuelvo a hipnotizar y le pregunto la razón de no haber ejecutado lo que le sugerí. "*Porque no quise*", fué la contestación. "*Pero, tú no puedes dejar de querer*", repuse, añadiendo con tono enfático: "*Irás a la mesa y darás en-*

*cima de la misma una fuerte palmada. Oyeme bien; lo harás indefectiblemente, porque yo lo quiero y te lo ordeno.''* Esta vez, el acto sugerido fué perfecta y totalmente ejecutado.

Al tenor de los anteriores casos, he experimentado con sujetos de todas las edades y condiciones, habiendo comprobado siempre que cuando en los estados de ligera hipnosis la sugestión no produce en el primer momento el efecto requerido, se hace eficaz mediante la repetición y dando a la vez el énfasis que caracteriza el tono autoritativo. Ese resultado me autoriza a establecer la siguiente regla: ''Mientras más directa y autoritativa sea la sugestión, mayor es la contingencia de su realización.'' En los casos de hipnosis profunda resulta lo mismo. La sugestión directa nunca fracasa; la indirecta fracasa cuando el sujeto no sabe interpretarla. Y es que el hipnotizador debe hacerse entender perfectamente por la conciencia refleja del sujeto. Véanse los casos siguientes:

Hipnotizo a un individuo y le sugiero la rigidez de una mano, en tanto que le doy pases sobre la misma. La segunda vez que lo hipnotizo me basta repetir dichos pases para lograr que su mano se ponga rígida. La razón es que esta segunda vez los pases han sido perfectamente interpretados por el sujeto. La sugestión esta vez ha sido tan directa como la primera, ya que por el anterior experimento el sujeto conocía perfectamente el sentido de los pases.

Los experimentos de Braid, llamados por él de freno-hipnotismo, consistentes en determinar estados hipnóticos y sugestiones mediante la presión de determinadas partes del cráneo, confirman el hecho de que el sujeto debe conocer cuál es el propósito del hipnotizador. Igual verdad confirman los experimentos de Heidenhein, por mucho que éste creía, con Braid, Binet, Feré y otros experimentadores, que sin necesidad de la sugestión, estimulando las partes del cráneo correspondientes a los centros motores de determinados miembros de un sonámbulo, podía provocarse el movimiento de dichos miembros. Asimismo, los casos de hemi-hipnosis (hipnosis de un lado del cuerpo) confirman la necesidad de la sugestión para determinar el movimiento del sujeto, por mucho que para Charcot, Dumontpellier, Berillon, Lepine y Heidenhein, la hemi-hipnosis es una condición inducida por un proceso puramente fisiológico (la clausura y presión de uno de los ojos, o la fricción de una mitad del tope de la cabeza). Los ca-

sos citados por Binet y Feré de transferencia de amnesia de un lado al otro del cuerpo mediante la aplicación de un imán, vienen también a confirmar nuestro punto de vista.

En efecto, los investigadores Sidis y Berhein demostraron perfectamente que todos esos casos son provocados por la sugestión, y no, como equivocadamente creyeron sus primeros observadores, inducidos por un proceso exclusivamente fisiológico. He aquí algunos de sus experimentos:

"*Oprimí*", dice el Dr. Sidis, "*diferentes regiones de la cabeza de mi sujeto sin obtener resultado alguno.* Entonces le dije: "*Voy a comprimir el hombro y perderá usted el habla.*" Hice la compresión, y el sujeto quedó sin poder articular una sola palabra. En sesiones posteriores, siempre que le oprimía el hombro, sin decirle una sola palabra, obtenía invariablemente el mismo resultado: la pérdida de la facultad de hablar. Comprimí la cabeza de Mr. W... en diferentes lugares, sin alcanzar ningún efecto. Entonces le dije: "*Voy ahora a comprimir el centro de la palabra para quitarle la capacidad de hablar.*" Hice la compresión de una parte de la cabeza, que no tenía ninguna conexión con la que los frenólogos asignan al órgano de la palabra, y el sujeto perdió en seguida su facultad de hablar."

En su *Terapéutica sugestiva,* dice el profesor Berhein lo siguiente: "He aquí un experimento que hice en compañía de Mr. Beaunis. Hipnotizamos a una enferma que estaba a nuestro servicio y que era susceptible al sonambulismo. Jamás había presenciado experimentos semejantes a los que intentábamos ensayar. Puse en estado cataléptico su brazo izquierdo manteniéndolo en posición horizontal; el pulgar y el índice, extendidos, y los otros dedos, doblados. El brazo derecho quedó en estado normal. Apliqué a este brazo el imán por espacio de ocho minutos, y nada ocurrió. Entonces, volviéndome a Mr. Beaunis, le dije "*Ahora voy a ensayar un experimento. Aplicaré el imán a la mano derecha, y en un momento usted verá que el brazo se levanta y toma la misma actitud que el izquierdo mientras éste se relaja y cae.*" Coloqué el imán como al principio y al minuto exactamente la transferencia sugerida se realizó con perfecta precisión." Sigue Berhein refiriendo varios experimentos realizados con la misma enferma, y concluye su relación de la siguiente manera: "Al siguiente día repetí estos mismos experimentos con otra sonámbula *que había estado presente* en la sesión del día anterior, y, sin em-

plear la sugestión verbal, obtuve un éxito completo. La idea de la transferencia había sido sugerida a la sonámbula por las circunstancias de que ella había sido testigo.''

Todos estos hechos prueban, a mi juicio, que en la hipnosis, y por tanto, en la sugestibilidad anormal, mientras más clara y directa sea la sugestión, más fuerte es su eficacia y mayor la contingencia de su realización, y viceversa, mientras más indirecta sea la sugestión, es más débil su eficacia y menor la contingencia de su ejecución. En la hipnosis profunda, por razón de la hiperestesia de los sentidos del sujeto, es suficientemente la más ligera insinuación; pero, no debe olvidarse que mientras más precisa, exacta y franca sea la sugestión, más segura y perfecta será su realización. Esta verdad deben tenerla muy presente los experimentadores, sobre todo los que tengan que emplear la hipnosis como medio terapéutico. Los casos siguientes demuestran esta necesidad:

El profesor W. James hizo a uno de sus pacientes la sugestión post-hipnótica de que sólo fumara una pipa de tabaco al día. Y efectivamente, el paciente no fumó desde entonces más que una pipa al día; pero, al efecto, se procuró una pipa cuya dimensión era tal que exigía 24 horas completas para agotar la cantidad de tabaco que podía contener.

Un individuo que sufría agudos ataques de jaqueca suplicó al Dr. Sidis lo curase por medio del hipnotismo. El Doctor lo hipnotizó y logró con la sugestión hacer desaparecer los dolores agudos. Al octavo día del tratamiento, el paciente dijo al Dr. Sidis que no había vuelto a tener jaquecas; pero que de cuando en cuando había sentido ligeros dolores de cabeza. El Doctor le sugirió entonces que no volviera a sentir *ligeros dolores de cabeza.* Al día siguiente se presentó el individuo quejándose de un dolor de cabeza agudísimo. La frase ''ligeros dolores de cabeza'' fué bastante a inhibir la idea del dolor ligero; pero, en cambio, provocó el *dolor fuerte.* Fué necesario entonces sugerirle directamente la ausencia de toda clase de dolor.

Como resultado de los experimentos que se acaban de examinar paréceme que la ley de la sugestibilidad anormal puede formularse de la siguiente manera: LA SUGESTIBILIDAD ANORMAL ESTÁ EN RAZÓN DIRECTA DE LA SUGESTIÓN DIRECTA E INVERSA DE LA INDIRECTA.

*(Continuará.)*

## BIBLIOGRAFIA

I. The doctrine of evolution: its basis and its scope; by Henry Edward Crampton, Ph. D., New York, 1911, The Columbia University Press.

II. Life in the sea; by James Johnstone, B. Sc. London, 1911, Cambridge University Press.

III. Les transformations brusques des êtres vivants; par L. Blaringhem, París, 1911, E. Flammarion, éditeur.

IV. Les incertitudes de la Biologie; por M. Lecrerc du Sablon, París, 1912, E. Flammarion, éditeur.

V. La génese des Instincts. Etude Expérimentale; par P. Hachet-Souplet, París, 1912, E. Flammarion, éditeur.

El libro de H. E. Crampton, Profesor de Zoología de la Universidad de Columbia, lo forma una serie de conferencias dadas a un público no versado en general en las Ciencias Naturales, y al que inicia en la doctrina de la evolución dándole a conocer los hechos morfológicos, embriológicos y paleontológicos. Trata de aplicar al hombre y a las sociedades humanas las leyes que rigen la vida de los animales: estudia sucesivamente la evolución física del hombre y de las diversas razas humanas, la evolución mental, la evolución social como proceso biológico. La ley de la conservación del individuo y de la especie regula la vida de la ameba, la de la hidra, la de los insectos sociales. El Profesor Crampton afirma que la teoría de la evolución tiene un valor real práctico para el hombre: le traza sus deberes formulándole la norma de su existencia.

El opúsculo de Johnstone (del Fisheries Laboratory, University of Liverpool) sobre la vida en el mar analiza los diferentes problemas de la biología marina, comenzando por la descripción de los animales y plantas que habitan los mares, para concluir con el estudio de los modos de nutrición y las fuentes de alimento. Informa de las autoridades en materia de biología marina en general, del plankton, oceanografía, temperatura y duración de la vida, teoría de los tropismos, entre otros particulares interesantes.

En su estudio sobre las tranformaciones bruscas de los seres vivos, M. Blaringhem se separa en un punto importante de la doctrina de

Hugo de Vries: admite el cambio brusco de las especies por la acción directa del medio; e insiste en la noción del polifiletismo de las especies que sustituye por la del monofiletismo. El cambio de un tipo en otro no constituye siempre la forma de proceso evolutivo, pues también, como admiten los monofiletistas, se presentan las metamórfosiles parciales y paralelas.

Los onces capítulos que componen el pequeño libro de M. Lecrerc du Sablon, Profesor de la Facultad de Ciencias de Tolosa, se refieren a: 1º Del método en las ciencias biológicas; 2º Causas finales y causas naturales; 3º Las ideas preconcebidas; 4º Evolución del sentido de las palabras; 5º Multiplicidad de las condiciones; 6º Diversidad de las adaptaciones mutuas; 7º Equilibrios fisiológicos; 8º Complejidad de las leyes de la naturaleza; 9º Subjetividad de las clasificaciones; 10º Complejidad progresiva de las propiedades de la materia; y 11º Clasificación de las ciencias. La obra está escrita con alto sentido científico; el biólogo no olvidará que las fuentes de fecundo progreso para la ciencia de la vida son precisamente los conocimientos que gerarquicamente están ligados a ella, los que le susministra la Física y la Química: sobre ellos descansa el edificio de la Biología, que a su vez sirve de base a los de la evolución super-orgánica.

H. Pieron, Director del Laboratorio de Psicofisiología de la Sorbonne, juzga el trabajo de Hachet-Souplet sobre el desarrollo de los instintos en la *Revue* fundada por Olivier. El Director del Instituto de Psicología zoológica de París, es sin duda un experimentador original, si bien apasionado de sus métodos y de sus ideas; pero su obra es útil indiscutiblemente. Con sus nuevos medios—expresa Hachet-Souplet—cree confirmar las admirables observaciones y principios de Lamark y de Darwin; invócase la selección natural y considérasele como un caso particular de la acción de las condiciones físicas exteriores. La selección acentúa, a juicio de aquél, el desarrollo útil de los caracteres existentes.

Dr. A. Mestre,
Profesor Auxiliar de Biología, Zoología y Antropología.

## MISCELANEA

**La novena serie de Conferencias.** La Facultad de Letras y Ciencias ha realizado durante el curso académico de 1912 a 1913 la extensión universitaria en dos clases de conferencias. La primera se efectuó en la Universidad misma como en años anteriores, siendo ésta la novena serie; y la segunda se dió en el aula nocturna de la Escuela No. 37 de este Distrito, situada en la Calzada del Cerro esquina a Tulipán, y a cuyas lecciones asistieron los obreros de aquel lugar.

Las conferencias dadas en nuestro Superior Cuerpo docente fueron estas:

1ª *La enseñanza de la Universidad de Harvard*; por el Dr. Carlos de la Torre, Profesor de Zoología (Escuela de Ciencias).

2ª *Los laboratorios de Paidología* y *las Clínicas Psicológicas* (con proyecciones luminosas y presentación de instrumentos de psicología experimental); por el Dr. Alfredo M. Aguayo, Profesor de Psicología Pedagógica. (Escuela de Pedagogía).

3ª *La Agricultura Nacional y sus medios de fomento;* por el Dr. José Cadenas, Profesor de Agronomía y Director de la Quinta de los Molinos (Escuela de Agronomía).

4ª *Cómo puede conocerse la Historia por medio de las monedas;* por el Dr. Juan M. Dihigo y Mestre, Profesor de Lingüística y de Filología. (Escuela de Letras y Filosofía).

5ª *El sistema nervioso* y *su educación* (con proyecciones luminosas); por el Dr. Arístides Mestre, Profesor de Biología (Escuela de Ciencias).

6ª *El Bachiller Alfonso Martínez de Toledo, Arcipreste de Talavera;* por el Dr. Guillermo Domínguez Roldán, Profesor de Historia de la Literatura (Escuela de Letras y Filosofía).

Y 7ª *La Isla de Pinos según el Tratado de París;* por el Dr. Evelio Rodríguez Lendián, Profesor de Historia de América (Escuela de Letras y Filosofía).

Las lecciones para los obreros se explicaron por los Dres Sr. Luis de Arozarena, Profesor de la Escuela de Ingenieros, Sr. Pablo Miquel, Profesor de la Escuela de Ciencias, Sr. Luis Padró, Profesor de la Escuela de Pedagogía y Sres. Sergio Cuevas Zequeira y Juan M. Dihigo, Profesores de la Escuela de Letras y Filosofía; cuyas lecciones, adecuadas a su objeto, fueron, respectivamente, sobre nociones de Química (el fuego y la combustión, el aire y el agua), Aritmética y Astronomía (el sol), Gramática Castellana, Historia de Cuba; y el Dr. Dihigo bosquejó la historia del arte en Grecia desde las primeras manifestaciones prehelénicas hasta terminar los dos grandes periodos de esplendor de la escultura. Estas lecciones de la Escuela No. 37, fueron cerradas por el Dr. Lendián, Decano de la Facultad.

La Facultad de Letras y Ciencias ha ampliado este año el carácter de sus conferencias, realizando las mencionadas lecciones para los obreros: sus Profesores fueron a vulgarizar útiles conocimientos literarios, históricos y científicos entre las masas populares. Por ese medio de la pública exposición de las ideas viene efectuando año tras año la extensión universitaria, sin olvidar lo que ha alcanzado a significar entre nosotros y fuera de nosotros la *Revista*, publicación trimestral que apareció en 1905 y actualmente acaba de imprimir su décimo séptimo volumen.

| | |
|---|---|
| Biología (1 curso) | Profesor Dr. Carlos de la Torre. |
| Zoología (1 curso) | |
| Zoografía (1 curso) | |
| Antropología general (1 curso) | ,, Dr. Luis Montané. |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| Anatomía Comparada | Dr. Arístides Mestre (Aux.) |
| Histología y Embriología Zoológicas | |
| Genética | |

Los profesores auxiliares de esta Escuela son: Dr. Arístides Mestre (Conservador del Museo Zoológico y Jefe de los trabajos prácticos del Laboratorio de Biología,); Dr. Pablo Miquel (Jefe del Gabinete de Astronomía); Dr. Nicasio Silverio (Jefe del Gabinete de Física), Dr. Gerardo Fernández Abreu (Jefe del Laboratorio de Química); y Dr. Jorge Hortsmann (Director del Jardín Botánico). Estos diversos servicios tienen sus respectivos ayudantes.—El «Museo Antropológico Montané» y el Laboratorio de Antropología tienen por Director al Profesor titular de la asignatura.

## 3 ESCUELA DE PEDAGOGIA

| | |
|---|---|
| Psicología Pedagógica (1 curso) | Profesor Dr. Alfredo M. Aguayo. |
| Historia de la Pedagogía (1 curso) | |
| Higiene Escolar (1 curso) | |
| Metología Pedagógica (2 cursos) | ,, Dr. Manuel Valdés Rodríguez. |
| Dibujo lineal (1 curso) | ,, Sr. Pedro Córdova. |
| Dibujo natural (1 curso) | |

CONFERENCIAS

| | |
|---|---|
| I. Crítica de la Educación Contemporánea... | Profesor Dr. Luis Padró. (Aux.) |
| La Pedagogía Experimental | |
| II. Lectura é interpretación de las obras de los grandes pedagogos contemporáneos | |

Agrupada la carrera de Pedagogía en tres cursos, comprende también asignaturas que se estudian en otras Escuelas de la misma Facultad. El Director del Museo Pedagógico es el Profesor titular de Metodología.

## 4. ESCUELA DE INGENIEROS, ELECTRICISTAS Y ARQUITECTOS

| | |
|---|---|
| Dibujo Topográfico estructural y arquitectónico. (2 cursos) | Profesor Sr. Eugenio Rayneri. |
| Estereotomía (1 curso) | |
| Geodesia y Topografía (1 curso) | ,, Dr. Alejandro Ruiz Cadalso. |
| Agrimensura (1 curso) | |
| Materiales de Construcción (1 curso) | ,, Sr. Aurelio Sandoval. |
| Resistencia de Materiales. Estática Gráfica (1 curso) | |
| Construcciones Civiles y Sanitarias (1 curso) | |
| Hidromecánica (1 curso) | ,, Sr. Eduardo Giberga. |
| Maquinaria (1 curso) | |
| Ingeniería de Caminos (3 cursos: puentes, ferrocarriles, calles y carreteras) | ,, Dr. Luis de Arozarena. |
| Enseñanza especial de la Electricidad (3 cursos) | ,, Sr. Ovidio Giberga. |
| Arquitectura é Higiene de los Edificios (1 curso) | ,, Dr. Antonio Espinal. |
| Historia de la Arquitectura (1 curso) | |
| Contratos, Presupuestos y Legislación especial á la Ingeniería y Arquitectura (1 curso) | |

Esta Escuela comprende las carreras de Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista y Arquitecto; y son sus profesores Auxiliares: Dr. Andrés Castellá, Sr. A. Fernández de Castro (Jefe del Laboratorio y Taller Mecánicos); y Sr. Plácido Jordán (Jefe del Laboratorio y Taller Eléctricos); con sus correspondientes ayudantes. En dicha Escuela se estudia la carrera de *Maestro de Obras;* exigiéndose asignaturas que corresponden á otras Escuelas.

## 5. ESCUELA DE AGRONOMIA

| | |
|---|---|
| Química Agrícola é Industrias Rurales (1 curso). | Profesor Dr. Francisco Henares. |
| Fabricación de azúcar (1 curso) | |
| Agronomía (1 curso) | ,, Sr. José Cadenas. |
| Zootecnia (1 curso) | |
| Fitotecnia (1 curso) | |
| Economía Rural y Contabilidad Agrícola (1 curso) | ,, Sr. José Comallonga. |
| Legislación Rural y formación de Proyectos (1 curso) | |

El profesor auxiliar de esta Escuela es el Dr. Buenaventura Rueda (Jefe de los Museos y Laboratorios).

Para los grados de *Perito químico agrónomo* y de *Ingeniero agrónomo*, se exigen estudios que se cursan en otras Escuelas.

---

En la Secretaría de la Facultad, abierta al público todos los días hábiles de 1 á 5 de la tarde, se dan informes respecto á los detalles de la organización de sus diferentes Escuelas, distribución de los cursos en las carreras que se estudian, títulos, grados, disposiciones reglamentarias, incorporación de títulos extranjeros, etc.

# AVISO

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias es bimestral.

Se solicita de las publicaciones literarias ó científicas que reciban la Revista, el canje correspondiente; y de los Centros de instrucción ó Corporaciones á quienes se la remitamos, el envío de los periódicos, catálogos, etc., que publiquen: de ellos daremos cuenta en nuestra sección bibliográfica.

Para todo lo concerniente á la Revista (administración, canje, remisión de obras, etc.) dirigirse al Sr. Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Los autores son los únicos responsables de sus artículos; la Revista no se hace solidaria de las ideas sustentadas en los mismos.

# NOTICE

The Revista de la Facultad de Letras y Ciencias, will be issued every other month.

We respectfully solicit the corresponding exchange, and ask the Centres of Instruction and Corporations receiving it, to kindly send periodicals, catalogues, etc., published by them. A detailed account of work thus received will be published in our bibliographical section.

Address all communications whether on business or otherwise, as also periodicals, printed matter, etc., to the Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

# AVIS

La Revista de la Facultad de Letras y Ciencias parait tous les deux mois. On demande l'échange des publications littéraires et scientifiques: il en sera fait un compte rendu dans notre partie bibliographique.

Pour tout ce qui concerne la Revue au point de vue de l'administration, échanges, envoi d'ouvrages, etc., on est prié de s'addresser au Secretario de la Facultad de Letras y Ciencias, Universidad de la Habana, República de Cuba.

Les auteurs sont seuls responsables de leurs articles, et la Revue n'est engagée pa l'opinion personelle d'aucun d'eux.

New York Botanical Garden Library
3 5185 00280 3599